

الفصل الأول

التربية ووسائلها

- مقدمة

أولاً - مفهوم التربية وطبيعتها

ثانياً - خصائص التربية وأهدافها

ثالثاً - وظائف التربية

رابعاً - وسائل التربية

مقدمة

ترتبط التربية بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً وفق علاقة تبادلية وتكاملية ، تنطلق من حقيقة العلاقة الجدلية التي تفيد بأن : لا تربية من دون مجتمع ، ولا مجتمع من دون تربية . لأنّ التربية هي الأساس الذي تبني عليه قيم المجتمع ومثله العليا وأهدافه ، والمجتمع من دون تربية ، يتقلب إلى حالة من الفوضى التي تفسد أسس بنيته التي يركز عليها .

لقد تزايد الاهتمام في العصر الحديث ، بدراسة الأصول التي تستند إليها التربية بوجه عام ، والأصول الاجتماعية بوجه خاص ، باعتبارها تمثلت الدور الكبير في بناء المجتمع وتقدمه ، حيث أصبحت تربية الإنسان من أصعب المشكلات الاجتماعية وأكثرها إلحاحاً . ونعذّ في المجتمعات كلّها مهمة ضرورية وحيوية للغاية ، لأنّها تهتمّ بتحسين ظروف الحياة ومجالات تقدّمها في الحاضر والمستقبل .

ولذلك ، فإنّ لكلّ مجتمع أنموذجاً تربوياً خاصاً ، يعمل على توظيف إمكانياته كلّها لتربية أبنائه وفق هذا النموذج ، وبما يتوافق مع الأهداف المنشودة التي يسعى إلى تحقيقها بوساطته . وهذا يعني أنّ قدرة العمل التربوي ، لا يمكن فصلها عن القدرة الاجتماعية ، باعتبار أنّ التربية أداة تكييف الفرد مع حياة الجماعة ، وأنّ نظام المجتمع هو الذي يحدّد نوع التربية وأساليبها وأهدافها . وإذا كان / جون ديوي John Dewy / يرى في مصطلح (المجتمع) التجمّع والتعاطف ، والاشتراك في الأغراض والمصالح والإخلاص للأهداف العامة في المجتمع ، فإنّ على التربية مساعدة الصغار وإعدادهم للعضوية الكاملة في الجماعة ومن ثمّ في المجتمع الكبير .

فالتربية عملية إنسانية ، أي تختصّ بالكائن الإنساني وحده . وهي عملية فردية / اجتماعية ، تتعامل مع فرد في مجتمع ، حيث إنّ الذات الإنسانية لا تتكوّن وتنمو إلّا في مجتمع إنساني . والتربية بالتالي ، عملية تطبيع اجتماعي توجّه الفرد الوجهة التي يريدّها المجتمع الذي سيعيش فيه .

أولاً - مفهوم التربية وطبيعتها

فئة تعريفات كثيرة للتربية ، تعددت بتعدد الباحثين والمهتمين بشؤون التربية ، وتلونت بتنوع النظريات التربوية عبر المراحل التاريخية التي مرت بها التربية . ولذلك جاء مفهوم التربية مختلفاً بين باحث وآخر ، أو بين نظرية وأخرى ، بالنظر لاتساع ذلك المفهوم وشموليته ، وما ينطوي عليه من منطلقات وأهداف .

فمن الناحية اللغوية : تعود كلمة (تربية) إلى الجذر اللغوي الثلاثي (ر + ب + ا = ربا ، يربو) ، ومعناها زاد ونما وكبر ؛ ورَبَّى تربية : غَدَّى الولد وتعهده حتى ينمو كالزراع ؛ ورَبَّى الولد أيضاً : رعاه وهذَّبه . (لسان العرب ، ٣٠٧) فالتربية بهذا المعنى، تشمل التنمية والترعرع والرعاية والإصلاح .

أما في اللغة الإنكليزية أو الفرنسية ، فإن كلمة (التربية = Education) ، مشتقة من الكلمة اللاتينية الأصل (Educare أو Educere) ، وتعني بالأساس : يقود إلى الخارج ، أي (يستخرج = To Lead Out) . وقد كانت الكلمة اللاتينية تستخدم للدلالة على تربية النباتات أو الحيوانات ، وكذلك على تهذيب بني البشر ، من دون التفريق بين هذه الأحوال جميعها (أوبير ، ١٩٧٩ ، ٢٢) كما استخدمت الكلمة اللاتينية بمعنى التدريب والتغذية (Wood, 1975,112).

وقد أصبح مفهوم التربية عند الذين تبنا هذا المعنى ، هو البحث عن المعاني الفطرية عند الطفل واستخراجها ، بدلاً من فرض اتجاهات معينة عليه قد تمّ تربيتها بصورة مسبقة (الفيش ، ١٩٨٢ ، ٤٦) . وهذا يتفق مع تعريف عالم النفس (هنري جولي - H.Jully) بأن التربية هي مجموعة من الجهود التي تهدف إلى أن تيسر للفرد الامتلاك الكامل للمكائنه المختلفه وحسن استخدامها (ناصر ، ١٩٩٠ ، ٨٥) .

أما من الناحية الاصطلاحية : ففئة تعريفات متعددة ، اختصّ كل منها بمعنى من معاني تكوين الشخصية الإنسانية ، وذلك بحسب الخلفية الثقافية والفلسفية التي ينطلق منها هذا التعريف أو ذاك . فقد رأى الفيلسوف الشهير /أفلاطون (٣٤٧-٤٢٧

ق.م) أن التربية هي: "إيصال الجسم والنفس إلى جمال وكمال ممكن". بينما رأى/ أرسطو / أن التربية: "هي إعداد العقل للتعليم كما تعدّ الأرض للبذار".

أمّا أبو حامد الغزالي (١٠٥٩-١١١١ م) فيرى أن التربية هي: "تنقية النفس وطهارتها، وأنّ الإنسان يبلغ كماله بالتربية والتعليم، وأنّ صناعة التعليم من أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترمها". وهذا يتفق مع تعريف / عمانوئيل كانط / الذي يفيد بأنّ التربية هي: "ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترفيتها عند الفرد. وأنّ الهدف من التربية هو أن تنمّي لدى الفرد كلّ ما نستطيع من كمال".

أمّا / كونفوشيوس / فيلسوف الصين العظيم، فيقول: إنّ الطبيعة هي ما منحنا إياه الآلهة، والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب، وإدارة هذا الصراط وتنظيمه، هو القصد من التربية والتعليم. ومن هذا المنطلق، يرى / جان جاك روسو- (J.J.Rossow) أنّ من واجب التربية أن تعمل على تهئية الفرص الإنسانية كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقاً من ميوله واهتماماته، والعمل على حماية عقله من الوقوع في الخطأ، وقلبه من الوقوع في الرذيلة.

وليس بعيداً عن ذلك، يرى / رفاة الطهطاوي / أنّ التربية: "هي أن تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وأن تنمّي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل، وتمكّنه من تجاوز ذاته بالتعاون مع أقرانه على فعل الخير". بينما يرى المرثي العربي الشهير / ساطع الحصري / أنّ التربية هي: "أن ننشئ الفرد قوي البدن، حسن الخلق، صحيح التفكير، محباً لوطنه، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات التي يحتاجها في حياته" العمايرة (٢٠٠٢، ١٤ و١٥).

ولذلك عرّفت التربية بمضمونها الاجتماعي، على أنّها: العملية التي يكتسب الطفل / الفرد من خلالها، الاتجاهات والقيم والدوافع، وطرائق التفكير والخصائص الشخصية التي تميزه كفرد في المجتمع، في المرحلة القادمة من نموه (Inkels, 1986, 94).

فالتربية لا تقوم ، ولا توجد ، إلا بوجود الإنسان وقيام المجتمعات ، والمجتمع هو الوعاء الذي يحتوي التربية في داخله ، ويمدّها بأهدافه وثقافته .

ومن هذه الرؤية ، يرى / إميل دوركهيم (E.Durkhiem,1992) عالم الاجتماع التربوي الشهير : "أنّ التربية هي الأفعال التي تمارسها الأجيال الراشدة مع الأجيال التي لم تبلغ بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية . حيث تعمل التربية على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والأخلاقيّة والعقلية ، عند الطفل وتسميتها . وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلاً متكاملًا ، والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل ."

ويرى / رينيه أوبر (R.Opeer -) أيضاً أنّ التربية هي : " مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو مجموعة اجتماعيّة ، صغيرة أو كبيرة ، أن تنقل ثقافتها المكتسبة وأهدافها إلى أجيالها ، بغية تأمين وجودها الخاص ونموّها المستمر " (أوبر ، ١٩٨٢) .
أمّا / جون ديوي (J.Dewey) فيرى أنّ التربية هي الحياة وليس إعداداً للحياة (ديوي ، ١٩٤٦) . وبذلك تكون التربية : كلّ النشاطات المتعلّقة بقدرة الفرد على التعلّم والاكتساب ، والاختيار والإبداع ، والاتصال والاستجابة للتحدي ، لتكون للفرد أهداف واضحة للعيش في مجتمع اليوم ومجتمع الغد ، وفي الوقت نفسه ينال الرضا في أثناء تحقيق تلك الأهداف (Humble, 1977, 17) .

ومن التعريفات السابقة ، نستطيع أن نصل إلى تعريف إجرائي من حيث أنّ التربية عمليّة اجتماعيّة ، وهو : " التربية هي نقل الكائن البشري من الحالة البيولوجيّة إلى الحالة الاجتماعيّة ، بحيث تصبح له شخصيّة اجتماعيّة تعبّر عن الجوهر الحقيقي للإنسان " . فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، والتربية تعدّه للحياة الاجتماعيّة بحيث يكون عضواً قادراً على (التكيف ، والتفاعل ، والإنتاج) ، أي ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه .

ثانياً - خصائص التربية وأهدافها .

لا شك أن التربية الاجتماعية من حيث منطلقها وهدفها ، لأنها لا تتم في فراغ ، وإنما تنشأ داخل المجتمع وتعمل من أجله ، فهي أداة المجتمع في تشكيل الأفراد في ضوء نظام اجتماعي معين ، يميزه أفرادهم ويختارونه من بين نظم اجتماعية أخرى ، لتحقيق أهداف معينة . وانتساب الأفراد لمجتمع معين لا يعني أنهم أعضاء فيه مجرد أنهم ولدوا فيه ، بل لأنهم يعرفون العالم وما فيه من أشياء ، وفق منظور هذا المجتمع ، يستخدمون المنهج الذي يفرضه في إدراك المعاني والدلالات ذلكا ، التي تستخدمها الجماعات الأخرى (مطاوع ، ١٩٩٥ ، ١٤) .

وهذا يعني أن التربية بطبيعتها ، فردية واجتماعية ، بحيث لا يمكن النظر إلى أي جانب منهما ، أو تقويمه ، بمعزل عن الجانب الآخر . وذلك لأن التربية تقوم بالتنشئة الاجتماعية الممنهجة للأجيال الصغيرة ، وفق المواصفات التي يحددها المجتمع لأبنائه كما يتصورها الآن ، ومن ثم كما تصورها أن تكون في المستقبل .

ولكن نوع العلاقة بين التربية والمجتمع ، يختلف من مجتمع إلى آخر بحسب الفلسفة التربوية للمجتمع ، والتي تحدد أهدافه وتطلعاته الآنية والمستقبلية . وهذا يعني أن الاتجاهات الاجتماعية والسياسية السائدة في أي مجتمع ، تفرض نفسها على السياسة التربوية وتحدد أبعادها وأهدافها ، حيث يكون النظام التربوي تنظيمياً اجتماعياً ، توجهه منطلقات وغايات تتضمن شبكة متداخلة من الوظائف والمهام التربوية المحددة .

ونجمع آراء علماء الاجتماع والتربية ، على أن الأهداف التربوية يجب أن تنبع من طبيعة المجتمع ذاته ، بحيث تراعي التقاليد والعقائد والقيم والنظم الاجتماعية السائدة ، وتعمل على تطويرها إلى أنماط جديدة تتماشى مع الحياة المستحدثة ، ونقلها إلى الأجيال المتعاقبة . وهذا يعني اعتماد التربية الإطار الاجتماعي أساساً مرجعياً في منطلقاتها وأهدافها . وتأتي التعاليم الدينية والمثل العليا ، والخلق النبيل والعادات الحسنة ، التي تنتشر في المجتمع ، على رأس هذه المعايير الاجتماعية ، وهي أساس الحكم ومنطلق

المقياس (الطيب ، ١٩٩٩ ، ١٠١) . حيث إن لكل نظام اجتماعي بناء يتضمن العديد من المراكز الموروثة والمكتسبة ، وهو الذي يحدد سلوك الأفراد وتربيتهم وفق هذه المراكز .

ولذلك ، يتعاون المجتمع مع التربية من أجل تحقيق الأهداف التربوية ، بوصفها أهدافاً مشتركة غايتها تنشئة الإنسان الصالح للمجتمع . كما يتعاونان من أجل التكيف مع التغيرات المتسارعة في عصر سريع التغير ، ولا سيما أن التربية هي الأداة الفعالة في إحداث التكيف الاجتماعي ، وتضييق الفجوة بين مراحل التطور الاجتماعي ، وتوجيه الناشئة لصالح المجتمع (هندي ، ١٩٩٠ ، ٥٣) .

فالتربية عملية اجتماعية شاملة ، تختزن بين جوانبها خصائص اجتماعية توائم بين مطالب الفرد وقيم المجتمع ، ولذلك فهي ترتبط مباشرة بالحياة العملية ، لأنها متصلة بالحياة وتستمد أهدافها وموجباتها من المجتمع الذي تُربى أبنائه في ضوء معايير الجماعة وقيمتها ، ووفقاً للأهداف الاجتماعية المرغوب فيها (طنطاوي ، ١٩٨٤) . لكن تكوين المعايير الاجتماعية لا يقتصر على الأفراد والجماعات ، بل يتعداها إلى المؤسسات الاجتماعية القائمة في المجتمع ، حيث إن لكل مؤسسة أيديولوجية تعبر عن آراء جماعتها ومعتقداتها ، وبالتالي فإن الأسباب الحقيقية لوجود التربية الاجتماعية ، تكمن في القيم الجوهرية والمثل العليا التي تتضمنها .

ولعل أهم المبادئ التي تقوم عليها العلاقة بين التنظيم الاجتماعي والتربية ، هي ذلك التوجيه المنظم للعملية التربوية بوصفها مرادفة للحياة الاجتماعية ، تتحدد في استمرارية هذه الحياة وتجدها . وبما أن الفرد للمجتمع والمجتمع للفرد ، فلا تربية إذن من دون مجتمع ، ولا مجتمع من دون تربية .

وانطلاقاً من ذلك ، نجد أن للتربية أهدافاً متعددة تتجلى في الأمور الآتية:

- ١- الكشف عما لدى الفرد من إمكانيات وقابليات وقدرات ، وتنميتها في نسق قيمى اتفق عليه المجتمع . وتمكّنه من إحراز المعايير والقيم المشتركة بينه وبين الآخرين ، وتطبيقها اجتماعياً .
 - ٢- إكساب الفرد أنماطاً سلوكية مقبولة حتى يحظى بالتقبّل الاجتماعي من الجماعة التي ينتمي إليها . ويتحقق بالتالي ازدياد انتمائه للجماعة وإكسابه صفة الإنسانية .
 - ٣- تنمية الثقة بالنفس في أفراد المجتمع ، استجابة لما يحدث من تغيير سريع . وزيادة قدرات الأفراد على الاستجابة الصحيحة للتقدم التكنولوجي .
 - ٤- تنقية التراث الثقافي ونقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة ، وتنمية الإطار القومي والإنساني ، والتماسك الاجتماعي ، باعتبار التربية وسيلة هامة لضبط الاجتماعي (دعيس ، ١٩٩٦ ، ٧٨) .
 - ٥- الإسهام في تحديد أنماط السلوك الاجتماعي العام للأفراد ، واستجاباتهم في المواقف الاجتماعية ، وتؤدي بالتالي إلى وجود أساليب اتصال وعلاقات إيجابية ذات أثر تربوي بين أعضاء المجتمع . وذلك من خلال توحيد اهتمامات أعضاء المجتمع واتجاهاتهم ، لتحقيق تماسك المجتمع ووحدته وتفاهم أفرادها .
 - ٦- تثبيت القيم والأفكار الجديدة في المجتمع ، وذلك من خلال قيامها بإكساب أفراد المجتمع القيم والأنماط السلوكية والاجتماعية المنشودة ، بالإضافة إلى قيامها بتعديل هذه الأنماط وتفسيرها (عبد اللطيف، ١٩٨٧، ٣٧) .
- فالتربية إذن تشمل مضمونات اجتماعية تسعى من خلالها إلى تحقيق أهدافها المشتقة من أهداف المجتمع ، حيث تتجلى صلة التربية بسياسة المجتمع في التغيير أو في المحافظة ، بوصفها " منتجاً تربوياً مطلوب اجتماعي " (قمر ، ١٩٩٨ ، ٧) . وتكون نقطة

البداية في أي مجتمع ، وجود مجموعة من الأفراد يعيشون معاً ، ويعملون لإشباع حاجاتهم الفردية والجماعية ، ضمن بيئة اجتماعية / ثقافية واحدة. وهنا يبرز الدور التكاملي لعلم الاجتماع وعلم التربية ، حيث لكل مجتمع خصائصه الثقافية (قيم وعادات وتقاليد ، وتاريخ وأهداف) ، وهي موضوع علم الاجتماع وعلم التربية معاً.

ثالثاً- وظائف التربية

بالعودة إلى تعريفات التربية وطبيعتها وأهدافها ، يتضح أن التربية لم تعد عملية تزويد الأفراد بمعارف وخبرات محدّدة ، أو إكسابهم مهارات بسيطة في مجالات معيّنة فحسب ، وإنما أصبحت عملية متعدّدة الجوانب والأغراض ، تستهدف إحداث تغييرات مستمرة في بنية المجتمع ، من خلال مجموعة من العمليات التربوية التي تؤدي إلى إحداث التغييرات الإيجابية المتقدّمة في سلوكيات الأفراد / الناشئة ، وبلورة أفكارهم واتجاهاتهم في إطار بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة ، وفق مواصفات تتناسب مع طبيعة المجتمع وتوجهاته الآتية والمستقبلية . وهذا يتحقّق من خلال قيام التربية بالوظائف الآتية :

١- الوظيفة التعليمية :

ثمّة فرق بين التربية والتعليم لا بدّ من توضيحه بداية ، وإن كان المصطلحان يستخدمان أحياناً بمعنى واحد ؛ فالتربية بمفهومها الواسع تعني بشخصية الإنسان من جوانبها الجسدية والنفسية والعقلية والاجتماعية والخلقية، أمّا التعليم فيعني بجانب واحد أو أكثر من تلك الجوانب ، وإن كان يهتمّ أكثر بالجوانب العقلية (المعرفية والخبرائية). ولذلك فإنّ التربية أعمّ وأشمل من التعليم وأنّ التعليم جزء أساسي من العمل التربوي . فالتداخل موجود بين التربية والتعليم في إطار الدوائر التي تشكّل المنظومة التربوية ، والاختلاف بينهما هو في الدرجة وليس في النوع ؛ فالتربية عملية عامة أمّا التعليم فهو عملية خاصة ، لأنّه يقتصر على المعرفة والتفكير ، بينما تشمل التربية المعلومات

وأساليب التفكير ، والقيم والسلوكيات والعادات السائدة في النظام الاجتماعي. ولكن على الرغم من ذلك فلا يمكن أن نضع حدوداً فاصلة بين التربية والتعليم (الرشدان والجفني، ١٩٩٩، ١٦). وإن كانت الأسبقية للتربية ، ويأتي التعليم بعدها ، ولكنه يسايرها وينسجم معها .

وبما أن تنمية العقل والفكر عند الفرد ، من الأهداف الأساسية للتربية ، فإن هدف التربية تمكين الفرد من الحصول على المعارف والمعلومات التي تفيده في حاضره ومستقبله . ولذلك فإن من مهمة التربية تزويد المتعلم بمهارة انتقاء المعلومات المفيدة ، وكيفية الاستفادة منها في حياته الاجتماعية (عاقل ، ١٩٩١ ، ٣٩). فالتعليم لا يساعد الفرد في الاستفادة من التدريب في مجال عمله فحسب ، وإنما يمكنه من الاستفادة من المصادر المعرفية المختلفة المرتبطة بعمله ، فيكون أكثر قدرة على توظيفها في مجال عمله وفي نموه الشخصي والمهني . كما أن التعليم المرتبط بقدرات الفرد وميوله، يساعده في شغل الوظيفة المناسبة له ، وهذا بدوره يؤمن رضاه الوظيفي ويزيد من كفايته الإنتاجية وتكيفه الاجتماعي داخل العمل (السيد ، ٢٠٠٤ ، ٢٣٦).

فالمنهج العلمي كفكر ، لا قيمة له ما لم يثبت جدواه في الممارسة العملية . وإن الممارسة التي لا تستند إلى فكر يوجهها ، ولا سيما في المجال التربوي ، هي عمل عشوائي لا جدوى منه . وإن التحام الممارسة العملية بالفكر ، أمر ضروري لتقدم المعرفة العلمية / التنموية وإثرائها (التبيي ، ١٩٩٨ ، ٧٩). وذلك من خلال تعميم التعليم وجعل التعليم مشاعاً ، كون التربية وسيلة لنشر العلم وترسيخ المعرفة ، وتوفير الفرص التعليمية المناسبة لجميع أفراد المجتمع ، بما يسهم في تحويل المجتمع إلى مجتمع متعلم ، يستطيع أن يحقق الرقي الفكري والرخاء الاجتماعي .

فلم تعد التربية في جانبها التعليمي ، تستهدف تخزين المعارف في ذهن المتعلم ، بل أصبحت تستهدف تكوين الطريقة العلمية للحصول على المعرفة وذلك عن طريق تدريب العقل على البحث والاستطلاع والتفكير الناقد . وفي ذلك يقول /جون لوك -

(J. Look) : " إنَّ غرض التربية ليس في جعل الناشئ حاذقاً حذاقة كاملة في العلوم كلها ، بل في إعداد عقله لتعلّم أي منهما حين تسمح له الظروف بذلك " . ويقول / جان جاك روسو (J.J. Rossow) في كتاب (إميل) : " ليس غرضي تزويد عقل إميل بالمعرفة ، بل تعليمه طريقة كسب المعرفة حين يكون ذلك ضرورياً (الرشدان والجغنيي، ١٩٩٩، ٢٥) .

وهذا يؤكد الدور المتميز للتربية الحديثة التي نقلت مفهوم (التعليم) إلى مفهوم (التعلّم) حيث صارت تهتمّ بتعليم المتعلّم كيف يحصل على المعارف والعلوم من مصادر المعلومات المختلفة ، أكثر من اهتمامها بتلقيه هذه المعارف ، لأنّ حصول المتعلّم عليها بنفسه يجعله أكثر فهماً لها واستيعاباً لمضمونها ، ويجعلها بالتالي أكثر ديمومة في ذهنه يستطيع توظيفها في الموقف المناسب .

٢- الوظيفة الثقافية :

حظيت الثقافة بأهمية خاصة في الدراسات الاجتماعية والتربوية ، بقصد التعرف إلى السمات العامة للأفراد والجماعات ، ومن ثمّ التعرف إلى الحياة الاجتماعية عند الناس ، وتفسيرها وفهمها ، والتمييز فيما بينها ، وبالتالي تصنيف المجتمعات على أساسها . وهذا يعني أنّ البيئة الثقافية تؤثر بفاعلية في تشكيل شخصية الإنسان ، وفق الإطار الذي تحدده المجتمع ، ولا سيّما في الجانبين : العقلي والأخلاقي . وذلك لأنّ علاقة الثقافة بالوجود الإنساني ليست صيغاً تظهر في حقيقة مستقلة عن النفس الإنسانية ، وإنّما هي طرائق تتجه النفس من خلالها نحو موضوعيتها ، أي تجلّيها (Cassirer, 1971,68) .

فتفاعل التربية مع الثقافة - في الإطار الاجتماعي ، يحقّق تطوراً نوعياً في سلوك الأفراد ، ويؤدّي بالتالي إلى تحقيق أهداف المجتمع ، وما يصبو إليه في تنشئة أبنائه على الصفات التي يريدها . وهذا يؤكد البعد التربوي للثقافة في إطار أهداف المجتمع الذي

أنتجها ، ويؤكد بالتالي أحد تعريفات التربية الذي يفيد بأن : " التربية هي نقل ثقافة الكبار إلى الصغار " .

فالثقافة بعناصرها المتعددة ، تعدّ طريقاً متميزاً لحياة الجماعة ، أي أنّها الأسلوب الذي يسير عليه أبناء المجتمع في حياتهم . وهذا يعتمد على طبيعة التربية الثقافية التي يتلقاها أبناء المجتمع .

ولذلك كانت الثقافة ، وما زالت ، أساساً من الأسس العامة للتربية ، والذي لا غنى عنه للفرد والمجتمع ، بل إنّّه يسير مع المجتمع ، إذ كلّما تقدّم المجتمع خطوة ، اتّسعت دائرة التربية والثقافة معاً . ولهذا ، فالثقافة والتربية تتناسبان طردياً داخل المجتمع (الطيب ، ١٩٩٩ ، ١٠٧) . وهنا تكمن أهمية الثقافة في أنّها تحتوي ومضمون ، والتربية منهج وأداة (الفنيش ، ١٩٨٢ ، ٤٣) .

واستناداً إلى ذلك فإنّ وظيفة التربية الثقافية ، تكمن في الجوانب الآتية :

أ-الحفاظ على استمرارية الثقافة واستقرارها :

تعمل التربية على استمرار الثقافة ومنجزاتها ، عن طريق تزويد الأفراد بعناصر هذه الثقافة ، وتحقيق استمراريتهما من جيل إلى جيل ، وإثرائها بكلّ ما هو جديد ومفيد . فمن المعروف أنّ الثقافة ثابتة في بعض عناصرها ، كاللغة والقيم الروحية والقانونية ، ومتغيرة في بعض عناصرها الأخرى ، ولا سيّما نظم العلاقات الاجتماعية والسياسية ، بسبب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، أو بسبب الاحتكاك الثقافي ، أو ما يسمّى (الامتصاص الثقافي) .

فالتربية تزوّد الفرد بالمعارف والمهارات وطرائق التفكير ، والعادات والمعتقدات ، والأساليب السلوكية المختلفة ، التي تساعد في فهم نفسه وعلاقته بالآخرين ، كما يتعلّم من ثقافته النماذج المختلفة المحدّدة ثقافياً للإلابة والعقاب (السيد ، ٢٠٠٤ ، ٤٣) . وكلّما زادت الثقافة تعقيداً ، زاد ما يجب تعلّمه في المدرسة . وكلّما زادت سرعة

تغيرها ، زاد الاعتماد على القوانين والقواعد أكثر من الاعتماد على التقاليد في تشكيل الأفراد .

ب- تنمية وعي الناشئة / المتعلمين بثقافة مجتمعهم :

يتجلى دور التربية هنا في تعريف المتعلمين بعناصر ثقافة مجتمعهم السليمة ، وتعميق إدراكهم لها ، وتأسيس احترامهم وتقديرهم لهذه الثقافة التي ينتمون إليها ، ويعيشون وفق أبعادها الفردية والاجتماعية . وقد أثبتت تجارب الشعوب ذات الثقافات الجيدة ، أن تنمية الوعي الثقافي والإسهام في الحفاظ عليها وتنميتها ، لا يكون عن طريق الحفظ والتلقين للعناصر الثقافية (الحضارية والتاريخية) فحسب ، بل لا بد من أن تأخذ التربية دوراً فاعلاً في حث المتعلم على أن يكون شغوفاً بمعرفة ثقافة مجتمعه ، واعياً قيمها ، مدركاً مكوناتها ، وقادراً على الإسهام الإيجابي في تنميتها وتطويرها (اللقاني ، وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٢٠٥)

إن الدور الاجتماعي الذي تقوم به التربية ، عمق من وظيفتها بحيث تغيرت النظرة إلى المعارف والخبرات التي تهتم بها التربية ، فأصبح لها مدلول اجتماعي من جهة ، ووظيفة اجتماعية من جهة أخرى . وهذا ما زاد من أهمية التربية ، فتحوّلت من كونها عملية فردية إلى عملية اجتماعية وثقافية، تشتق مقوماتها من المجتمع ، وتستمد مادتها من ثقافته (حمادة ، ١٩٨٤ ، ٩) . ولذلك فإن اكتساب الثقافة عملية سلوكية تعتمد على التعليم ، والتربية هي الوسيلة التي تتحقق بها وظيفة الثقافة ، للحفاظ على التراث الثقافي وتعزيزه في نفوس الناشئة ، وفق سلوك منتهج يتسم بالأصالة والحدثة .

وهذا يربط على التربية أن تقوم بنقل ثقافة المجتمع إلى الجيل الناشئ ، للحفاظ على الثقافة العامة للمجتمع . وذلك من خلال تحقيق الآتي :

- نقل التراث الثقافي لأبناء الأمة بصورة ترسخ مضامينه وأهدافه في نفوسهم ، والالتزامهم به .

- توضيح المفاهيم الأساسية لمعتقدات الأمة ، وموقفها من الثقافات الأخرى ، لتجنب الأفراد الوقوع في أخطارها .
- تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي بين الأفراد ، وتضمين المناهج الدراسية المواقف والخبرات التعليمية التي تجسّد واقع المجتمع .
- حسن اختيار المعلمين وتأهيلهم بمستوى جيد ، بما يمكنهم من تعرّف التغيرات الثقافية ومضامينها وتوجّهاً ، لتبصير الأفراد بها وتفاعلهم معها ، مع التزامهم بالقيم والثوابت التراثية في المجتمع .
- التنسيق مع المؤسسات الثقافية والإعلامية ، لضمان فاعلية العمل التربوي ، وتأكيد هوية الأمة وتأسيس ثقافتها بين الأفراد ، لتعزيز انتمائهم إليها (كشميري ، ١٩٩٩ ، ٣٢) .

وهكذا تعمل التربية على نقل ذخيرة ثقافية إلى الجيل التالي، أي ثقافة الكبار إلى الصغار ، ومساعدة هؤلاء الصغار على الأخذ بوسائل الكبار المتصلة . وتستطيع التربية أن تحقق ذلك من خلال تكليف المتعلمين بجمع المعلومات والمعارف من الكتب التراثية، وتشجيعهم على القيام برحلات وزيارات ميدانية ، اطلاعية ، للأماكن الأثرية والمتاحف الوطنية ، المعارض (العلمية والفنية والأدبية)، والمكتبات التي تحوي المخطوطات القديمة ، إضافة إلى دعوة المؤسسات التربوية ، بعض المفكرين والعلماء والأدباء والباحثين لتعرّف آرائهم وأفكارهم في ثقافة المجتمع . فالتربية بإتاحتها المصادر المعرفية المتنوعة ، تكون قادرة على مساعدة المتعلم / الناشئ في التعرف على ثقافة مجتمعه ، بطريقة علمية ومنهجية .

ج--الحفاظ على التماسك الثقافي بين الأفراد :

وهذا يأتي نتيجة تنمية الوعي الثقافي ، واستمرارية الثقافة العامة في المجتمع بما يتواءم مع طبيعته البنيوية وفلسفته في الحياة . وبذلك تتعرّز القواسم المشتركة بين الأفراد ، في

المعتقدات والقيم والسلوكيات وأساليب التواصل الاجتماعي ، وتحمي الأفراد من الروعة الفردية ، فلا يشعر الفرد بالاغتراب في مجتمعه ، وذلك انطلاقاً من المعطيات الآتية :

١- شعور الفرد بالراحة حيث تُحقّق له الثقافة الاندماج الإيجابي ضمن الجماعة ، فيشعر بالرضا عندما يقوم بعمل ما تقابله الجماعة بالاستحسان .

٢- استعداد الفرد للقيام بدور إيجابي بوصفه عضواً في الجماعة ، يضمن استجابات معينة من الآخرين تعبّر عن رضاهم ، وتشجّعه على القيام بدوره .

ثقة الفرد بأنّ فهمه للمعايير الاجتماعية يشترك فيه مع الآخرين . وهذا ما يُعزّز دوره الاجتماعي في إطار منظمة معايير الجماعة وقيمتها ومستوياتها .

وبذلك تقوم التربية بدور ساعي البريد بالنسبة للثقافة ، حيث تنقل التراث الثقافي ومجمل الحصيلة الثقافية للمجتمع ، من جيل إلى جيل ؛ وتقوم بغربة كلّ ما هو مرغوب في هذا التراث الثقافي ، وتطوير ما يحتاجه الفرد في حياته الثقافية ، وفق متطلبات المجتمع وحاجاته الحاضرة والمستقبلية . وبذلك تعمل التربية على رفع المستوى الثقافي لأفراد المجتمع ، وزيادة وعيهم العلمي والفكري ، بما يحفظ وحدة المجتمع وتماسكه وتكامله ، ويضمن بالتالي الحفاظ على هويّة المجتمع وبقائه ، بشكل يتناسب مع روح التغيرات العصرية المتلاحقة .

٣- الوظيفة الاجتماعية :

المجتمع هو مجموعة من الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق الحياة السعيدة : المتقدّمة باستمرار ، والتربية بالتالي هي التي تعدّ هؤلاء الأفراد وتأهلهم للحياة الاجتماعية . فكمّ مجتمع يتصوّر ما كان عليه وما هو عليه الآن ، ومن ثمّ ما يترع أن يكون عليه في المستقبل . ولذلك يقول / جون ديوي / : لما كانت التربية عمليّة اجتماعية ، ولما كانت هنالك أنواع كثيرة من المجتمعات ، فإنّ المعيار الذي به يشدّ كلّ بناء في التربية ، يفرض وجود مثال اجتماعي معين (ديوي ، ١٩٤٦) .

فأية جماعة لا تستطيع الاستمرار والبقاء ، إلا بقيمتها ومعاييرها الاجتماعية . ولكن تكوين المعايير الاجتماعية لا يقتصر على الأفراد أو الجماعات ، بل يمتدّها إلى المؤسسات الاجتماعية / التربوية القائمة في المجتمع ، وبالتالي فإنّ القيم الجوهرية التي تُعزّز دور التربية وتطوّر المجتمع ، هي مبادئ راسخة لا تتغيّر .

وهذا يعني أنّ شؤون التربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة المجتمع ، والتربية في حدّ ذاتها ، ظاهرة اجتماعية من حيث أصلها ووظائفها . فهي تمثل ضرورة اجتماعية ، وهي في الوقت ذاته تهدف إلى تحقيق أغراض اجتماعية . ولذلك ، لا فائدة من نظام تربوي لا يقوم على دراسة موضوعية لطبيعة المجتمع ، وفهم حقيقي لوظائفه الخاصة (دعيس ، ١٩٩٦ ، ٧٢) . فالتربية بوصفها ظاهرة اجتماعية ، تأخذ صفة الإلزام الذي يتمثّل في تنشئة الأفراد وتهديتهم على قواعد التربية السائدة في المجتمع .

فالفرد يكتسب خصائصه الإنسانية من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية ، لأنّ حقيقة المجتمع تكمن في تفاعل الأفراد مع البيئة الاجتماعية . ولا بدّ من الحفاظ على النظام الاجتماعي والنهوض به من خلال نقل القيم من جيل إلى جيل ، ومن خلال هذه الوظيفة الاجتماعية تزوّدنا التربية بأسس حياة الفرد في الجماعة وواجباته نحوها وحقوقه عليه (الجيار ، ١٩٩٢ ، ٢١) . وهذا ما يجعل الفرد قادراً على القيام بأدواره الاجتماعية ، حيث تُعدّ التربية صناعة الفرد صناعة اجتماعية ، وإدخاله في المجتمع وتحقيق طبيعته الإنسانية .

وهذا يعني أنّ التربية تعمل بالضرورة في ضوء نظام اجتماعي معيّن ، لكي تكون وسيلة فاعلة في تشكيل الوعي الاجتماعي عند الفرد والجماعة . فطبيعة العملية التربوية ، تشير إلى أنّ غمّة عطاء متبادلاً بين المجتمع والتربية ، ينشأ عنه ما يسمّى بـ (اجتماعيات التربية) لأنّ كلّ تربية أيّاً كان مجالها ، لا تخرج عن النطاق الاجتماعي .

فالتربية ، أيّاً كان نوعها أو شكلها ، إنّما تعبّر في حقيقة الأمر عن النموذج الاجتماعي معيّن ، لأنّها تعتمد منظومة من المبادئ والقيم والخبرات القائمة في هذا

النموذج ، أو تلك التي يسعى إلى ترسيخها . ولذلك ، يمكن تحديد المضمون الاجتماعي للتربية بالنقاط الآتية : (عريفج ، ٢٠٠٨)

أ- يُشكّل الوسط الاجتماعي الميدان العام الذي تمارس فيه العملية التربوية، بمؤسساتها المختلفة .

ب- يُشكّل النظام التربوي بنيته وأهدافه ، أحد الأنظمة الأساسية في بنية النظام الاجتماعي العام ، والذي يسهم إلى حدّ بعيد في عمليات التنمية الشاملة .

ت- تُشتقّ التربية أهدافها من فلسفة المجتمع ، والتي تبني على أساس إعداد أفراد المجتمع وفق مواصفات معينة تؤهلهم للعيش فيه .

ث- تظهر نتائج العمل التربوي في تفعيل التطوير الاجتماعي ، من خلال تنمية قدرات الأفراد وتزويدهم بالكفايات اللازمة لأداء أدوارهم الاجتماعية في هذا التطوير .

فالتربية تسهم من الناحية الاجتماعية ، بتحقيق التوازن والتقارب بين فئات المجتمع الداخلية ، مما يؤدي إلى إزالة التنافر وتحقيق التضامن والثقة بين الأجيال المختلفة .. فتتمو ضمن هذه الأجيال القدرة والوعي على حلّ المشكلات الاجتماعية ، وتقوى رغبتهم في التخلص من عادات وتقاليد كثيرة ، بالية وقديمة داخل المجتمع، بحيث يسهم ذلك كلّ في همة الأفراد لتقبّل التغيرات والتطوّرات الاجتماعية . وهذا يقتضي أن تكون التربية متغيرة ومتطورة في أهدافها ومضمونها ، من أجل تحديد شخصيات الأفراد ، وتحرير الفكر من التخلف والجمود وتسهيل انتقال القيم الحضارية من جيل إلى جيل .

٤- الوظيفة الاقتصادية :

أصبحت تربية الإنسان وتعليمه ، من الاستثمارات الجيدة التي تعود نتائجها بالفائدة المحتومة ، عليه وعلى مجتمعه . وقد تكون هذه الفائدة كبيرة جداً - في حجمها ونوعها - إلى درجة تضاهي فيها الفوائد التي يجنيها المجتمع من الاستثمارات

الاقتصادية الأخرى ، بالنظر إلى أن الثروة البشرية هي الأكثر فاعلية وديمومة ، وهي العامل الأساسي في التنمية الاقتصادية.

ولذلك فإن الهدف التنموي الذي تسعى إليه التربية ، هو تطوير الناشئة / الأفراد وتمكينهم من صنع حياتهم أولاً ، والارتقاء بالحياة الاجتماعية ثانياً . وهذا ما يجب أن تضعه في حساباتها كل سياسة تربوية تتجه اتجاهاً تنموياً سليماً ، بحيث تقرر أهدافها التنموية وفق احتياجات هذه التنمية .

وهذا ما أكدّه / آدم سميث / من خلال العلاقة القوية بين التربية والاقتصاد ، وأهمية التعليم والتدريب في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين ، وفي إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي بوصفه شرطاً ضرورياً للتنمية الاقتصادية (كشميري ، ١٩٩٩ ، ٢٧) . وهنا نخدم التربية المخطط التنموية في مجالاتها المختلفة ، وعبر مؤسساتها التي تهدف إلى إعداد الأفراد وتأهيلهم ليكونوا طاقات منتجة ، وإكسابهم خصائص مميزة تساعد في إدماجهم في الحياة العامة ، وبدرجة عالية في التفاعل والإنتاجية .

فالإنسان هو فرد ذو شخصية متميزة ، وهو في الوقت ذاته ، مواطن وعضو في مجتمع ، كما أنه عامل يشترك في الإنتاج الاقتصادي لمجتمعه . ولذلك ، فإن التعليم الذي ينصب أساساً على العنصر البشري ، يستهدف تنمية هذا الإنسان تنمية شاملة ومتكاملة ، وإعداده للحياة في المجتمع (Becker, 1970, 118) .

وقد أخذت الدول والمجتمعات تعي أهمية ربط المخطط التربوية - التعليمية وتوجيهاتها ، بمخطط التنمية الاجتماعية - الاقتصادية ، فنتج عن ذلك ما سُمي بعلم (الاقتصاد التربوي) . وبذلك تدعّت القيمة الاقتصادية للتربية ، وصار مجال اقتصاديات التربية والتعليم من الأهمية بمكان ، حتى إن العديد من الجامعات في العالم ، خصّصت أقساماً لذلك النوع من الدراسات (بدران ، ١٩٩٤ ، ٣٠٥) .

إن من المهمات الأساسية للتربية ، إكساب الأفراد الخبرات والمهارات التي يعتمد عليها المجتمع في تقدّمه الاجتماعي والاقتصادي ، واستغلال ثرواته وخبراته الطبيعية

بشكل صحيح ونافع . فالتقدم الاقتصادي يحتاج إلى محطتين اقتصاديين تتمحور اختصاصاهم حول النمو الاقتصادي وأساسه ، وجوانبه ووسائله المختلفة ، وإلى عمال وفنيين يتمتعون بالمهارة التي تؤمنها التربية ، ولا سيما من خلال التعليم الفني والاقتصادي ، مما يسهم في تحسين وسائل الإنتاج وزيادته ، وبالتالي تحقيق المستوى الاقتصادي المتقدم للمجتمع .

وإذا كانت أهمية التربية للمجتمع تكمن في جوانب متعددة ، فإن للمجتمع دور كبير في التربية يتجلى في الأمور التالية : (حكيم ، ١٩٩٧ ، ١٥٨)

أ- يُقدّم المجتمع للتربية مادتها من التراث الثقافي المتراكم عبر الأجيال ، بحيث يقدمها في مجال الأسرة أو المدرسة أو الوسائط الثقافية الأخرى .

ب- يُقدّم المجتمع للتربية جميع مدخلاتها ، من مدرسين وتلاميذ ، ونظم تربوية ومناهج وأهداف تربوية .

ت- يُقدّم المجتمع للتربية كل التمويل ، ويعدها بما يلزمها في سبيل تحقيق جميع أهدافها التي حددها لها المجتمع .

وعلى هذا الأساس ، تُعدّ التربية نوعاً من الصناعة . فإذا نظر إلى الفرد على أنه عنصر أو (قطعة صغيرة) في هيكل الحياة الاجتماعية ، فإن تربية كل فرد هي صناعة له ، وبالتالي هي تشغيل في عجلة الحياة الاجتماعية للفرد والمجتمع .

ولذلك أخذت البلدان المتقدمة تستثمر أموالاً طائلة في المجال التربوي ، وفق خطط وبرامج تنموية تُمكن المؤسسات التربوية من أداء وظائفها بالشكل المطلوب . وأصبح التعامل مع المؤسسات التربوية على أنها وحدات إنتاجية تسهم في النمو الاقتصادي ، حيث برزت السمة الاقتصادية للتربية في العصر ، وبالتالي فإن الإنفاق على التعليم والمدرّس التربوي والكفايات التعليمية والتربوية ، تُعدّ من الموضوعات التي يتعامل معها علم (اقتصاديات التعليم) أو (الاقتصاد التربوي) .

وفي المقابل ، يحسّد المردود الذي تقدّمه هذه المؤسسات ، في تلك الخدمات العنسية والفنية التي يقدمها خريجوها في مجالات العمل المختلفة ، والتي تسهم بفاعلية في تشغيل المشروعات الاقتصادية / الـمـؤـمـية . وهذا ما يسمّى بـ " مخرجات التربية أو التعليم " . وكلّما كانت هذه المخرجات ذات مواصفات عالية ، وتُقسم بالكفاية المطلوبة ، استطاع ، أن تقدّم الخدمات الضرورية التي تسهم في تطوير المجتمع ودفع عجلة التنمية الاقتصادية إلى الأمام ، وهذا ما ينعكس بالتالي على تحسين المستوى التربوي ، وكفاياته الداخلية والخارجية .

٥- الإنسان غاية التربية :

إنّ التطوّرات التي دخلت الميدان التربوي ، أحدثت نقلات نوعية واسعة في مضمونات التربية ومنطلقاتها . فلم تعد التربية كما كانت في إطارها الضيق ، تمثّل عملية استيعاب مآرف معينة أو بحيرات محدّدة أو اكتساب مهلات خاصة فمحصب، وإثما أصبحت عملية متعدّدة الجوانب والأغراض ، تستهدف إحداث تغييرات تطويرية في شخصيات الأفراد وفي بنية المجتمع . فالتغيّر الاجتماعي / الحضاري ، يستدعي بالضرورة تغيير سلوك الناس من الأساليب التقليدية التي كانت تناسب ما كان قائماً من حضارة ، إلى أساليب جديدة ملائمة للتغيّر الحاصل حتى يتكيف معه .

فالفرد يشعر بالارتياح عندما يُحقّق الاندماج الاجتماعي ، وذلك عندما يقوم بعمل تقابله الجماعة بالاستحسان ، فيشعر بالرضا والسعادة . ويكون على استعداد للقيام بدور إيجابي بوصفه عضواً في الجماعة ، يضمن استجابات من الآخرين تعبّر عن رضاهم ، ويشجّع على ممارسة دوره الإيجابي .

وهذا ما يُعزّز ثقة الفرد بنفسه ، ويُعمّق فهمه للمعايير الاجتماعية التي يشترك فيها مع الآخرين في المجتمع ، انطلاقاً من الحقائق الآتية :

١/٥- المجتمع هو المكان الذي يعيش فيه الإنسان ويتعايش مع أفرادهِ وجماعته ، وهو البيئة التي تتشكّل فيها ذاتية الإنسان وهويته ، وتنمو مواهبه ، وتُحدّد اتجاهاته السلوكيّة ، ويُحقّق فيها رغباته وطموحاته.

٢/٥- مشاركة الفرد في مجتمعه كعضو ناشط ، تعني تفاعله مع تاريخ هذا المجتمع وحاضره ومستقبله . لأنّ المجتمع هو وعاء التراث الثقافي ، بأدابه وعقائده وقيمه وتقاليده التي تشكّل كيان الإنسان .

٣/٥- تنمية المجتمع تُتطلّب المشاركة الإيجابية من فرد يتمتّع بصفات المواطن الصالح، الإنسان الذي لا بدّ أن تكون تربيته متماسية مع مطالب المجتمع ، وحفظ تنميته (عريفج ، ٢٠٠٨ ، ١٨٣) .

إنّ خصائص التميّز والتفرّد ، هي من السمات البارزة لدى الإنسان ، كفرد ونوع. وتكمن مسؤولية التربية في تعهّد هذه الخصائص بالتنمية والتكامل والتطوير المتواصل ، من خلال ما تنطوي عليه من إمكانيات الخلق والإبداع ليتمكّن من تأدية دوره في البناء الاجتماعي المتطوّر. بمعنى أنّ التربية تنمّي الأبعاد الشخصية للإنسان / الفرد في إطار عملية تكاملية تُحقّق انتماءه الاجتماعي ، وتشبع حاجاته إلى الثقة بالنفس وتوكيد الذات ، والتعامل الإيجابي مع أفراد المجتمع، ضمن وسط اجتماعي منظم يمارس فيه حقوقه وواجباته ، باعتبار أنّ حياته الاجتماعية الخاصة هي جزء من الحياة الاجتماعية العامة ، وتقتضي العمل المستمرّ في البحث عن الحياة الأفضل . وهذا يقتضي أن تكون التربية قادرة على الدخول إلى جوهر الإنسان ، لتجعل منه إنساناً قادراً على إغناء حياته الفردية والاجتماعية .

ويتحقّق دور التربية في ذلك من خلال الأمور الآتية :

١/٤- إكساب الفرد خبرات اجتماعية : حيث تهَيّء التربية للفرد عملية الانضمام إلى الجماعة وتقبّلها له ، فيحسن بالانتماء إليها . وهذا ما يؤدي إلى الاستقرار النفسي ، وبالتالي بناء الجماعات وتماسكها . ولكي تؤدي التربية هذا الدور ، يجب أن تعمل على

إكساب الفرد الخبرات الاجتماعية المختلفة ، وفق المنظور الاجتماعي لعلاقات السائدة في المجتمع .

٢/٤- ضمان النمو للفرد/الإنسان : وهذا يحتم على التربية أن تيسر الطفل / الناشئ سبل الاستمتاع بالحياة والتعامل مع أبناء جنسه ، في كل مرحلة من مراحل نموه ، بحيث يكون أقدر على مواجهة الواقع وحل مشكلاته ؛ فلا تستند إلى النظرية القديمة التي كانت تنظر إلى الطفل على أنه رجل صغير ، فتعمل على إعداده للرجولة حتى في طفولته. فتهيء له - على سبيل المثال - وسائل الاستمتاع بمرحلة الطفولة ، بكل أبعادها ومناشطها، باعتبارها مرحلة قائمة بذاتها (العمارة ، ١٩٩٩ ، ١٧-٢٠).

وهذا يعني أن تتضمن التربية الاجتماعية المجددة ، موضوعات وأنشطة ، أساليب تعليم وإعداد للحياة المتجددة، تتناسب مع صفات المجتمع المتغير وحاجاته من جهة، ومع صفات السلوك الاجتماعي الذي ينبغي أن يقوم به أفراد من جهة أخرى ، حتى يسهلوا التحديد ، أو على الأقل ، مواكبة الجديد والتكيف معه .

وتأكيداً لأهمية التربية في بناء الإنسان ، فقد اعتاد قادة الإصلاحات الاجتماعية والتربوية ، أن يركزوا في تحديد أهداف التربية ، على أن القوى الثقافية والفلسفات التربوية في المجتمعات ، توحى بضرورتها للارتقاء بمستوى الأفراد ، وبالتالي حياة المجتمع وتلبية حاجاته ومعالجة مشكلاته القائمة والمتنظرة . وفي أغلب الأحوال تأتي الأهداف التربوية بحيث تغطي المراحل التربوية المختلفة ، وتلبي المطالب المتوقعة للفئات المتعددة ، كما توازن بين احتياجات الأفراد والمجتمعات التي يشعرون فيها (عريفج ، ٢٠٠٨ ، ٢٢).

وبذلك تصبح التربية كلها عملية اجتماعية ، يخضع لها الأفراد منذ طفولتهم ، ويتعرضون من خلالها إلى المؤثرات البيئية المختلفة ، بحيث تتجاوز العملية التربوية نطاق المدرسة إلى المجتمع الكبير ، بمؤسساته المختلفة ، في ارتباط عضوي وتخطيط متكامل .

وذلك لأن التفاعل المدروس بين هذه المؤسسات ، هو السبيل الناجح إلى بناء الشخصية الاجتماعية السليمة والمتكاملة .

رابعاً - وسائط التربية

١ - الأسرة (Family):

الأسرة هي أصغر وحدة اجتماعية في المجتمع، وهي الخلية الأساسية في بنية هذا المجتمع.. ومن هنا تكتسب الأسرة أهمية تربية كبيرة، في تكوين الصفات الأساسية لشخصيات الأفراد، وتثبيتها .

ولذا ، يرى علماء النفس أن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل الحياة بالنسبة لتربية الإنسان، حيث تكون الأسرة مسؤولة عنها مسؤولية كاملة، ولأن هذه المرحلة تمثل الأساس الذي يستند إليه بناء شخصية الطفل/ الفرد. وفي هذه السنوات يكتسب الطفل داخل الأسرة العادات واللغة وأساليب التفكير، وتحدد معالم شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية .

إن دور الأسرة لا يقتصر على إيجاب الأطفال وحسب، وإنما يتمثل أيضاً في رعايتهم وتوفير الحماية والمحبة لهم، لضمان نموهم وتربيتهم فكرياً وسلوكياً، وبالتالي تنشئة تنشئة اجتماعية سليمة .

ففي ظل الأسرة، وبين أعضائها، يحسّ الطفل بالانتماء الأسري والاجتماعي. ويتعلم كيف يتعامل مع الآخرين، وكيف يحقق مصالحه ووجوده، من خلال تفاعله داخل الأسرة كفرد من أفرادها، وفي مجتمع الرفاق كعضو من أعضائه، وفي المدرسة كعضو من كيان مجتمع الصف ومجتمع المدرسة. وهكذا يُحقّق عضويته في المجتمع (مرسي، ١٩٨١، ص ١٨٥).

إن شخصية الفرد تتكوّن ضمن الأسر، وإن قيم المجتمع وأنماط السلوك فيه، تنتقل - إلى حدّ كبير - من الأسرة بنظامها وعلاقاتها وطرائق تعامل أفرادها. فتتجزّر بواسطة

الأسرة وتقوى، ولذلك يقول / جان بيسالوتزي/ " إن الأسرة هي مصدر كل تربية صحيحة يتأثر بها الطفل".

ويقول/ هربرت/ : " إن التربية تبدأ في البيت، وكل تربية تعود إلى البيت. ففي البيئة الأسرية / الاجتماعية، يبدأ الطفل بتكوين ذاته وتعرف نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها. وفي هذه البيئة الاجتماعية، يتلقى أول الدروس بما يجب - وبما لا يجب - القيام به من أعمال". (ناصر، ١٩٨٩، ص ١٧٤) وبذلك يتعلم الطفل بناء العلاقات الطيبة مع الآخرين، في إطار الاحترام المتبادل، والتوازن بين الحقوق والواجبات، الخاصة والعامة.

تشكل الأسرة إذاً، بينيتها الاجتماعية ووظيفتها التربوية إحدى المؤسسات التي يجب عليها القيام بالتربية منذ لحظة ولادة الطفل وحتى نضجه وبلوغه، وتكامل شخصيته، بحيث تحقق للطفل/ الناشئ بيئة تربوية مرجعية، يمارس فيها تفاعلاته الاجتماعية وعلاقاته الشخصية داخل الأسرة وخارجها.

ففي نطاق الأسرة، يتم الدمج بين الفعل التربوي الموجه من قبل الوالدين، والتأثيرات الموضوعية اليومية داخل الحياة الأسرية. حيث إن سلوك أي فرد من أفراد الأسرة، ولا سيما سلوك الوالدين - يلفت انتباه الطفل ويؤثر في نموه وتطوره المعرفي والسلوكي، فتقوى قدراته اللغوية، وتتسع صلاته النفسية والاجتماعية مع العالم المحيط به.

وهذا يتطلب من الأسرة أن تقوم في إطار مهامها التربوية، بالوظيفتين التاليتين:

١- أن تكون أداة لنقل الثقافة إلى الطفل، وإظهارها المرجعي: فمن طريق الأسرة يعرف الطفل ثقافة مجتمعه، وثقافة عصره على حد سواء. ويعرف الأنماط العامة السائدة في ثقافة بيئته، ولا سيما أنواع الاتصال ولغة التخاطب، ونوع الملكية والأنماط الأسرية والجنسية، من زواج وقيم اجتماعية تنظم علاقات الأفراد وأساليب التعامل بينهم.

٢- أن تختار الأسرة من البيئة المحيطة والثقافة السائدة، ما تراه ضرورياً وهاماً في تربية الطفل، وتقوم بتفسيره وتوجيهه وإصدار الأحكام عليه، بما يعكس إيجابيا على اتجاهات الطفل لمستويات طويلة من عمره .

ومعنى ذلك فإن الطفل ينظر إلى الميراث الثقافي من وجهة نظر أسرته وطبقته الاجتماعية، فيتعلم منها الرموز واللغة ويشارك في المشاعر العامة، وبالتالي يتأثر اختياره للأشياء وتكوينها، بنوع اختيار أسرته وتكوينها (بدران، ١٤، ١٩٩٣).

وهذا يطرح أمام الأسرة مهمة تربية أساسية وصعبة، تتمثل في إيجاد أسلوب موحد في تربية الطفل، أي اتفاق الوالدين على أسلوب تربوي واحد. لأن الفوضى في المطالب التربوية أو تناقضها، تدفع بالطفل/ الناشئ إلى سلوك فوضوي مضطرب، يسعى من خلاله إلى الحصول على ما يريد، مستفيداً من التناقضات أو الاختلافات القائمة بين الوالدين. (كأن يكون أحدهما متساهلاً والآخر صارماً في المعاملة، أو يفرض أحدهما عقوبة بالطفل ويأتي الآخر فيلغيها). أما إذا كانت تصرفات الوالدين تتسم بالتوافق والعقلانية، فإن الطفل يستجيب لها بقناعة ودون اعتراض، فتتعزيز ثقته بنفسه وعن حوله، ويبني مواقفه على ذلك .

فالبيت بوصفه بيئة اجتماعية تربوية، يعدّ مجالاً حيوياً ملازماً لغيره من المؤسسات التربوية والأوساط الاجتماعية الأخرى في المجتمع . فالطفل يذهب إلى المدرسة ومعه البيت بجذباته ومؤثراته الثقافية بوجه عام، ولذا كان الطفل تعبيراً عن ثقافة البيت (الأسرة) إلى حد كبير (الجيار، ١٩٩٢، ٤) . وهنا يؤدي " مثال " الوالدين دوراً كبيراً وفعالاً في التربية الأسرية. حيث يحتاج الأبناء إلى القدوة الحسنة؛ إلى رمز يقتدون به، ولا سيما في طفولتهم .

فالطفل شديد الاهتمام بجوانب شخصية أحد الوالدين أو كليهما، وخصوصاً ما يتعلق بالجوانب الأخلاقية والاجتماعية، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على طبيعة الثقافة

الوالدية، وتقدّمها إلى الأبناء في منظومات سلوكية يسترشدون بها في مجالات الحياة المختلفة من جهة، وترفع من مستوى التربية الأسرية من جهة أخرى .
والخلاصة، إنّ الأسرة تُشرف على النمو العام للطفل/ الفرد، وتؤثر في تكوينه الشخصي وتوجيه سلوكياته، من خلال الأساليب التربوية التي تمارسها معه منذ الطفولة المبكرة، حيث يكون للعلاقات بين الوالدين من جهة، وبينهما وبين الطفل وأخوته من جهة أخرى، دور أساسي في تكوين هذه الشخصية، وبالتالي في أسلوب حياة الفرد وتم افقه مع الحياة الاجتماعية العامة.

٢- المدرسة (School) :

تُشكّل المدرسة بيئة اجتماعية/ تربوية، بمنطلقاتها وأهدافها، كونها المؤسسة التربوية الرسمية التي تقوم بعد الأسرة، بتوفير الظروف المناسبة لنمو الطفل/ الناشئ، معرفياً ونفسياً واجتماعياً. فالمنهاج المدرسي الغني بمضموناته، المتعدد بجوانبه، يُكسب الطفل العلوم والمعارف والخبرات التي تسهم بفاعلية في تربيته وإكسابه السلوكيات المرغوبة في المجتمع .

ومن هنا، حظيت المدرسة بأبعادها التعليمية وتأثيراتها التربوية، باهتمام واسع من جانب المفكرين التربويين والاجتماعيين، ولا سيّما مع بداية القرن العشرين، حيث أسند إليها كثير من المهام التربوية والتعليمية، التي كانت الأسرة تقوم بها. وأصبح من الضروري أن تسهم المؤسسات التربوية الرسمية بفاعلية أكبر وأشمل، في عمليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، وعدم حصر أدوارها في الجوانب التعليمية فحسب .
أيّ أنّ مهمتها عملية تعليمية وتربوية معاً ؛ فهي عملية تعليمية لأنها تنقل التراث الثقافي إلى الناشئة وتعزّزه وتدرّجهم عليه، من أجل التكيف معه والعيش في المجتمع المحلي ؛ وهي عملية تربوية، لأنها تعدّ الطفل/ الفرد وتمكّنه من تأمين متطلبات عيشه في هذا المجتمع، من خلال قيامه بعمل منتج ومفيد (ناصر، ١٩٨٩، ١٧٠) ، ولا سيّما أنّ فترة المدرسة تشمل مرحلة الطفولة والمراهقة والنضج المبكر بالنسبة للفرد. وفي ذلك

يؤكد / ديوي / أهمية البيئة المدرسية ودورها بقوله: " بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد بعيد، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى (ديوي ، ١٩٤٦) . وهذا يعني أن المدرسة هي المؤسسة التربوية المتخصصة التي يعتمد عليها المجتمع في نقل الخبرات والمهارات والمثل والقيم، من جيل إلى جيل، لضمان استمرارية ثقافته وتجديدها وإثرائها

لقد أصبح التعليم المدرسي موضع اهتمام الجهات الرسمية والشعبية، وأصبح التفاعل بين النظام المدرسي والنظام الاجتماعي أمراً ضرورياً ومهماً من أجل تثبيت السياسة التربوية/ الاجتماعية. وذلك من خلال ما تقوم به المدرسة من مهام متعددة، يبرز أهمها في الجوانب التالية :

١/٢- تساعد في تقليل المخاوف من الأذى والتعصب، وتشجع الطلاب على الإحساس بالوفاء للجماعة .

٢/٢- تعكس الأهداف العليا للمجتمع في مناهج التعليم، وتبرز قيمة المهارات والملكات الشخصية في المجالات كافة .

٣/٢- توفر فرص النقاش والتفاعل بين الطلاب والمدرسين، في إطار الثقافة الديمقراطية حول بعض المسائل وإصدار القرارات بشأنها، وإشعارهم بأهمية آرائهم وأفكارهم ضمن النظام المدرسي.

٤/٢- تشجع الصلات الإيجابية والعلاقات الودية مع المجتمع.. وعدم إكراه الطلاب على تخصص دراسي أو مهني لا يرغبونه، بل أخذ استعداداته في الحسبان، وتشجيعهم على أن يعرفوا كيف يتعلمون . (Campbell,1988,69)

فالبيئة المدرسية جزء من البيئة الاجتماعية العامة ، وهي ترمي إلى السيطرة المقصودة على نوع التربية التي يحددها الكبار، ويرغبون في تشكيل الناشئة وفق مبادئها ومضمونها. ولكن المدرسة لا تبدأ عملها من فراغ ، بل تتلقى الطفل بعد أن يكون قد

مرّ بكثير من الخبرات والمواقف الاجتماعية في أسرته، واكتسب العديد من الأنماط السلوكية والمهارية المختلفة .

وإذا كان التعاون بين الأسرة والمدرسة أمراً ضرورياً من أجل مصلحة المتعلّم/ الناشئ، فإنّ هذا التعاون ضروري أيضاً من أجل مصلحة المدرسة ذاتها. ذلك، لأنّ التربية المدرسية هي وظيفة اجتماعية، وتوجد في وسط اجتماعي وتراث ثقافي يمدّ المدرسة بكثير ممّا يتعلّمه تلاميذها، وبكثير ممّا يحبّ الآباء لأبنائهم أن يتعلّموه (الجبّار، ١٩٩٢، ٥).

وهكذا أصبحت المدرسة من أهمّ مقومات الحضارة الإنسانية الحديثة، وأبرز وسيلة للتنمية الاجتماعية من خلال ما تعدّه للمجتمع من أطر وكفاءات متنوعة . وهذا يحتم أن تكون البيئة المدرسية ، بنظمها ومناهجها وطرائق تعليمها وتدريسها، وبالتالي بأهدافها، في خدمة الحياة المعاصرة والمتجدّدة، بكلّ ما فيها من تغيّرات متقدّمة، اجتماعية وثقافية وسياسية. وذلك من خلال إعداد الأفراد وتهيئتهم للتكيّف مع الظروف الحالية والمستحدّة، ومن ثمّ ليتمكّنوا من الإسهام في تغيير هذه الظروف نحو الأفضل، ومواكبة تطوّر الحياة .

٣- المجتمع (Society):

تشمل البيئة الاجتماعية تلك المثيرات والمحرّضات والمعرّزات ، التي تحيط بالكانن البشري منذ ولادته وحتى مماته، وتؤثّر في تشكيل شخصيته الاجتماعية، التي تعبّر عن جوهره الإنساني . ولذلك فالعلاقة بين التربية والمجتمع هي علاقة الجزء بالكلّ، وتشمل مجالات الحياة المختلفة . ويرى/ دوركهام/: أنّ للنظام التربوي في المجتمع جانبين : " فهو واحد من متعدّد في آن معاً. فعلى الرغم من وحيانيته فهو متعدّد، حيث، يمكننا القول : إنّ هناك أنواعاً مختلفة من التربية بقدر ما هناك من أوساط اجتماعية/ تربوية في إطار المجتمع الواحد (دوركهام، ١٩٩٢، ٦٣) . وهذا ما يتجسّد في المؤسسات

الاجتماعية التي تمارس أدواراً تربوية بصورة عَرَضية، غير مخطّط لها بصورة مسبقة وفق أهداف محدّدة، وأهمّها: (جماعات الأقران ووسائل الإعلام) .

١/٣ - جماعات الأقران (Peers Groups):

تعدّ العلاقات المتبادلة بين الفرد والجماعة من العوامل التربوية الهامّة، ولا سيّما إذا توافق العمر بين الفرد وجماعته، حيث تكون العلاقات أشمل وأعمق وأكثر تكاملاً في تأثيراته التربوية، وبالتالي تحقيق أفضل النتائج للتواصل البناء . فمن المستحيل أن يتفاعل الفرد مع الجماعة، ما لم يتّصف بأخلاقيات معيّنة تقبلها الجماعة التي يريد التعامل معها، ويشعر بالمسؤوليّة تجاهها. وهذا ما تقوم عليه جماعة الأقران .

فالأقران لغة: جمع القرين، وهو المصاحب والمقارن؛ والقرن للإنسان: نظيره في الخلق والشجاعة والكفاءة وغيرها. وصار فلان قريناً لفلان: أي صار نظيراً وشبيهاً له .
أمّا في المصطلح العلمي، فقد اتفق معظم علماء النفس الاجتماعي على أنّ الأقران: " هم الجماعة التي تشير إلى شخصين أو أكثر، ويتميّزون باشتراك في مجموعة من المعايير والمعتقدات والقيم ، التي توجد بينهم علاقات محدّدة ومعروفة. أي أنّ جماعات الأقران: هي تجمّعات صغيرة من البشر، تجتمع لتحقيق بعض الأهداف وتعتمد على التفاعل المشترك بين أعضائها(انسكو وسكوبلر، ١٩٨٩، ٤٩٩) .

وتعرّف جماعة الأقران بحسب طبيعتها، بأنّها المجموعة من الأفراد التي يحل بعض الأطفال في مرحلة من مراحل النمو الاجتماعي، وفي عمر شبه معيّن، إلى تشكيلها إمّا عن طريق النوادي أو العصابات وغيرها من طرق التجمّع (عاقل، ١٩٨٤، ٥٠١). ويقصدون الوصول إلى هدف مشترك، يتوافق مع ميولهم واهتماماتهم ، ولهم تركيب محدّد تتشابك فيه أدوارهم الاجتماعية .

واستناداً إلى التعريفات السابقة يمكن القول: إنّ جماعة الأقران عند الأطفال تُزوّد الأطفال بالمهارات الضرورية للاختلاط بالآخرين، ومساعدتهم في اكتشاف أدوارهم، وإعطائهم قوّة للاعتماد على أنفسهم ، وإشباع حاجاتهم إلى المكانة والقوّة والراحة.

كما تُنمّي شخصيّة الطفل واستقلاله للتحرّر من سلطة الأسرة والمدرسة، ممّا يساعد في نمّوه الاجتماعي والنفسي. وتُساعد الأطفال بالتالي في الحصول على بعض التجارب التي لا يستطيعون الح: ول عليها في جو الأسرة (Mosgrave,1978,105) وتعدّه للحياة من خلال ما يقوم به من فعاليات مع الجماعة.

فإسهام جماعة الأقران في النمو الجسدي ، مثلاً: يتحقّق من ممارسة النشاطات الرياضية. والنمو العقلي من ممارسة هوايات مشتركة و: اقتضات مختلفة، ويتحقّق النمو الاجتماعي من ممارسة النشاطات الجماعية كالرحلات والزيارات وتكوين الصداقات. وكذلك الأمر بالنسبة للنمو الانفعالي ، من خلال ممارسة المواقف التنافسية المشتركة، كفريق الألعاب المواقف العملية لإنجاز مهمة ما ضمن الجماعة .

وهكذا تشكّل جماعة الأقران بالنسبة للطفل، عالماً خاصاً ينشئه مع رفاقه من الأطفال خارج عالم الكبار. هذا العالم الذي يشار إليه عادة بأنّه يدلّ على الجماعات التي تتألف من الأطفال، والتي يمكن للطفل أن يشارك في جماعة منها أو أكثر، حيث تمارس هذه الجماعة دوراً لا يستهان به في تكوين شخصيّة الفرد ، ونمّوها من الجوانب المختلفة .

٢/٣ - وسائل الإعلام (Mass Media) :

ذكرنا سابقاً، أنّ التربية لم تُعدّ محصورة في الأسرة أو في المدرسة النظامية ، علو الرغم من أهميّة كلّ منهما، بل أصبحت أوسع من ذلك في إطار التنشئة الاجتماعية بحيث تُشكّل نظاماً وعلاقات ومؤثرات كثيرة ومتنوّعة، ضمن المؤسسات الاجتماعية/ التربوية غير النظامية .

وهنا يميّز / روشي / بين التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات محدّدة كالأسرة والمدرسة، والتنشئة الاجتماعية التي تتحقّق بصورة أوسع وتدرّس المجتمع بكامله، كما هو الحال بواسطة الإذاعة والتلفاز (Rocher,1970,194) . إضافة إلى الوسائل المقروءة.

تُقدّم الإذاعة للطفل/ المستمع ، وغير برامجها المختلفة، مواقف وخبرات وعلاقات اجتماعية معينة. وتُعلّمه كيف يمكن أن يواجه تلك الأمور في حياته الواقعية، الآنية والمستقبلية. وبذلك يحقق المذيع وظيفة اجتماعية/ تربوية، بالإضافة إلى ما يحققه من وظائف إخبارية وترفيهية ونفسية، وما يمتلكه من القدرة على إطلاق الخيال والإيحاء والإثارة عند المستمع (هندي، ١٩٩٠، ٧٧). وهذا يتوقف على نوعية البرامج الإذاعية الموجهة إلى الأطفال وكيفية تقديمها .

وسيلة جذابة ، واسعة الانتشار بين الكبار والصغار، لها تأثير كبير وخطير في تربية الأطفال ، لأنها تقدّم لهم برامج متنوعة تشلّهم للحلوس أمامها ساعات طويلة، في اليوم الواحد. وهذا ما أدّى إلى زيادة اعتماد الباحثين الإعلاميين والتربويين بهذه الوسيلة، وكيفية توظيفها توظيفاً تربوياً سليماً .

فالتلفاز ذو تأثير في اتجاهين: فهو من جهة، يعرض مواقف حياتية موضوعية تعود الطفل/ المشاهد على التصرف الحسن ، وتعزّز لديه روح الطموح وتحقيق النجاح. ومن جهة أخرى، تؤثر أفلام العنف والجريمة تأثيراً سلبياً في نفسية الطفل وتعزّز لديه سلوك الجريمة والمكر والخداع، لتحقيق أغراض خاصّة . وهذا ما يجب على القائمين على إدارة هذه البرامج أن يكونوا واعين دورها التربوي، وقادرين على اختيار الموضوعات والبرامج الجيدة، وتوظيفها بالاتجاه المرغوب .

وتشمل الكتب والصحف والمجلات الموجهة للأطفال، والتي تؤدّي بما فيها من معارف ومعلومات وآداب وعلوم متنوعة، أدواراً هامة في تثقيف الأطفال وتربيتهم . فما يقرؤه الطفل/ الناشئ من موضوعات مناسبة لسنّه، يؤثر في إدراكه للعالم الداخلي والخارجي، ويسهم في إشباع حاجاته للتخيّل والمعرفة والاطلاع (فناوي، ١٩٩٦، ٧) .

وهذا ما يزيد من خيالاته بصورة متدرّجة، ويطلعه على نماذج مختلفة من السلوكيات والمواقف والخبرات الفكرية والعملية التي يقتنع بها، ويعمل على استدخالها في بنيته الشخصية، بعدما يتضح له الجيد منها والردئ، وما يسهم في نمو القيم الإيجابية لديه. وهكذا نجد أنّ وسائل الإعلام - بأنواعها الثلاثة - روافد اجتماعية / تربوية لا يمكن تجاهلها، بما تحمله من مشيرات ومؤثرات فاعلة، وما تتضمنه من معارف وخبرات وسلوكيات تقدّمها عبر موضوعاتها المبرجة بطريقة مغرية تستميل انتباه الأطفال / القراء والمستمعين والمشاهدين.

الفصل الثاني

التربية والمجتمع

- مقدمة

- أولاً- العلاقة بين التربية والمجتمع
- ثانياً- عوامل العلاقة بين التربية والمجتمع
- ثالثاً- التربية والضغط الاجتماعي
 - مفهوم الضغط الاجتماعي
 - أبعاد الضغط الاجتماعي
 - وسائط الضغط الاجتماعي
- رابعاً- التربية والتغيير الاجتماعي
- خامساً- التربية والتنمية المجتمعية

مقدمة

تعدّ التربية نظاماً متغيراً تابعاً لمتغير مستقل ، هو النظام الاجتماعي الكلي القائم ،
مكوناته وأبعاده ، ولذلك فإنّ بنية المجتمع هي التي تحدّد طبيعة العلاقة التربوية/
الاجتماعية ، بحيث إنّ كلّ مشروع تربوي لا يكتب له النجاح ، إلاّ إذا تضمن مشروعاً
اجتماعياً .

فالتربية تعتمد الإطار الاجتماعي إطاراً مرجعياً في منطلقاتها وأهدافها . ذلك الإطار
الذي يوضّح الأرضية الاجتماعية للتربية ، ويتضمّن السلوكات الاجتماعية التي تبرزها
الجماعة وتحدّد صفاتها ، وعلى الفرد بالتالي أن يختار منها أنماطاً نموذجية لسلوكاته تتفق
مع سلوكات الجماعة .

إنّ مهمّة التربية ليست تنمية مواهب الأفراد وقدراتهم فحسب ، بل هي خلق
كائن بشري / اجتماعي يعزّ عن الجوهر الحقيقي للإنسان . ولذلك يُساعد التعاون بين
التربية والمجتمع في تأمين الأحياء النفسية والاجتماعية ، التي تؤدّي إلى تحقيق الأهداف
التربوية بالشكل المطلوب . وبذلك تقوم التربية بتحقيق التقارب بين فئات المجتمع
كافة ، وتنمية الشعور المشترك فيما بينها بأهميّة وجود التقاليد المشتركة المتحدّدة التي
يجب أن تواكب متطلبات العصر الذي يعيشونه .

ولذلك تختلف العلاقة بين التربية والمجتمع باختلاف الأنماط المجتمعيّة ، المتعدّدة
والمتميزة ، وتبعاً للنسيج الثقافي الذي يتضمّنه البناء الاجتماعي . فالتربية تختلف في
علاقتها بالمجتمع حسب التوجيه الأيديولوجي والسياسي للمجتمع ، وتبعاً لاختلاف
الاتجاهات الفكرية السائدة في هذا المجتمع أو ذاك .

أولاً-العلاقة بين التربية والمجتمع

تعدّ المؤسسات التربوية مؤسسات اجتماعيّة ، أوجدتها المجتمع وأوكل إليها مهمّة
تربية أبنائه وفق مواصفات معيّنة للعيش فيه ، والتكيف مع أفرادها والعمل معهم على

تطويره . فالتربية من المجتمع وإليه لإنتاج أفراد يحملون معاييرهم ، وقادرين على القيام بالأدوار الاجتماعية التي يعدّون من أجلها .

ولذلك يرى / إميل دوركهيم E.Durkhiem / عالم الاجتماع الشهير : "أنّ الإنسان الذي يجب على التربية أن تحقّقه فينا ، ليس الإنسان على غرار ما نطبعه، ولكنّه الإنسان على نحو ما يريد المجتمع أن يكون" (دوركهيم ، ١٩٩٢ ، ١٣١) . فالتربية بهذا المعنى ، هي عملية تطبيع اجتماعي بمضموناتها وأبعادها وهي بالتالي إعداد الأفراد لحياة كاملة في مجتمع معيّن . كما أنّها عملية تنمية وتطوير يقوم بها الكبار ، وتتناول شخصية الفرد من جوانبها المختلفة، وتعمل على تسهيل نموّها وتنميتها من أجل القيام بالأدوار المطلوبة في مواصلة الحياة الاجتماعية في المستوى الحضاري / الإنساني المطلوب. ويتمّ ذلك بواسطة التربية الاجتماعية ، التي تعني بإكساب الفرد ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، بعناصرها المختلفة (العادات ، التقاليد ، القيم ، الاتجاهات ، المعتقدات وغيرها) وتنشئته عليها حتى تغدو من مكونات شخصيته ، وتجهّزه بالكفاءات اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة والعمل ، ومواكبة التغير الاجتماعي والإسهام فيه .

إنّ الهدف الأساسي للتربية هو تحقيق النمو الكامل والمتكامل للفرد ، وفق مراحل نموه المختلفة، أي تهدف إلى خلق المواطن الصالح المزوّد بالمعايير الاجتماعية والقيم والأخلاق النبيلة ، الإنسان العارف حقوقه ، المدرك واجباته والمؤدّي لها باستمرار . وهذا يتضمنّ العوامل الذاتية والموضوعية التي تؤثر في العملية التربوية ، ويحدّد الأنماط التي تعدّ نماذج مختارة ومنتقاة ، بحيث يقوم الإطار الاجتماعي المرجعي بتقديم التفسير المقبول لهذا الاختيار، بناء على المعتقدات التي تعتنقها الجماعة ، وتؤمن بها (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٢٠٦) .

فعمل التربية في هذا الجانب ، واسع وشامل لمجالات الحياة جميعها ، والتي يحتاجها الإنسان في حياته الحاضرة والمستقبلية . حيث ينشرب الأفراد ، ومنذ صغرهم ، تقاليد

المجتمع وطرائق التفكير السائدة فيه ، ولا سيما لغة التخاطب ومهارة التعامل مع الآخرين ، وما يشبع حاجات الأفراد للتقدير والاحترام وتوكيد الذات . وهنا يكتسب تعليم الأدوار ، أهمية اجتماعية / تربوية كبيرة ، تختلف باختلاف السن والجنس والمهنة ، حيث تتكوّن شخصيّة الإنسان / الفرد في الإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه . ولذلك يجب أن يتحارب تنوع الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يهيأ للعيش فيها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ ، ٢٠) .

فالعملية التربوية لا توجد في فراغ ، ولا تنطلق من فراغ ، بل تنطلق من المجتمع وتشكّل الجزء الأساسي من الكيان الاجتماعي الذي تعمل في إطاره ، من أجل بناء شخصية الفرد وتنميتها ، وتعزيز انتمائها الاجتماعي .

وفي ذلك تتجلى العلاقة المتينة بين التربية والمجتمع ، بل بين أهداف التربية وأهداف المجتمع . ويتجلى هذا الترابط العضوي المتبادل بين التربية والبيئة الاجتماعية ، من خلال النظر إلى أنّ كلّاً منهما دليل على كميّة تنمية الآخر وتطويره ، في إطار الوظائف العامة للتربية الاجتماعية .

وهنا تظهر هذه العلاقة التبادليّة في اتجاهين :

- يقول أولهما : إنّ التربية تُعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية / الإنتاجية القائمة .
 - يقول ثانيهما : إنّ التربية تُنتج علاقات اجتماعيّة جديدة (بدران ، ١٩٩٣ ، ٣٠) .
- فالتربية في إطارها الاجتماعي ، عملية إرادية واعية تقوم على معرفة واقع الطبيعة الإنسانية (البيولوجية والنفسية) ومدى ارتباطها بالسمة الاجتماعية للإنسان . إنّها العملية التي تأخذ في الحسبان حاضر الفرد ومستقبله الاجتماعي ، لكي يحقق التكيف الناجع مع بيئته الاجتماعية ، فهي بالتالي عملية نحو مستمرة تسعى إلى تقدّم الفرد والمجتمع (حكيم ، ١٩٩٧ ، ١٦) . بحيث يستطيع الفرد أن يحقق ذاته الاجتماعية ، ويحقق بالتالي تكيفه مع الوسط الاجتماعي الذي يجب عليه العيش في أحضانه .

فالتربية بطبيعتها الاجتماعية ذات طابع إلزامي ، يتمثل في تنشئة الأفراد وتخليصهم على قواعد التربية السائدة في المجتمع ، بما فيها من أنماط تعاملية وعلاقات اجتماعية. ولذلك يختلف الإطار الاجتماعي / المرجعي ، من مجتمع إلى آخر ، ومن فرد إلى آخر ؛ فهناك أطر اجتماعية / أسرية ، وأطر اجتماعية بيئية ، وأطر اجتماعية مهنية ، وأطر أخرى طبقية وغيرها . ويكون ولاء الفرد لمجتمعه وطريقة حياته حياتها . ولذلك ، تنقسم العملية التربوية / الاجتماعية ، جماعات عدّة في المجتمع (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٢٠٦). حيث إنّ لكلّ جماعة أو مؤسسة ، منظومة فكرية وقيميّة تعبّر عن آرائها ومعتقداتها . وأن القيم الجوهرية التي تعزّز دور التربية الاجتماعية وتسهم في تطوّر المجتمع، هي من المبادئ الأساسية التي يجب إكسابها للناشئة .

واستناداً إلى مفهوم التربية وطبيعتها الاجتماعيّة ، فإنّ التربية تعمل على تكييف الفرد مع ظروف المجتمع والعيش فيه ، وتحقيق التكامل بين ذاته الشخصية وذاته الاجتماعيّة ، من خلال إكسابه الخبرات المعرفيّة والسلوكيّة الآتية :

أ- الخبرات المعرفيّة : وتشمل المعلومات والقواعد والمبادئ التي تسمّى لدى الفرد عادات التفكير السليم، كالإدراك والانتباه والمحاسبة ، والقدرة على اتخاذ القرار المناسب وحلّ المشكلات .

ب- الخبرات الخُلقية : وتشمل طرائق التعامل مع الآخرين ، وإيجاد الصلات الإيجابية للتفاعل معهم ، على مبدأ (الأخذ والعطاء) ، بما في ذلك : المساعدة والإيثار والتعاون والمصلحة الجماعيّة، والتعاطف والاحترام المتبادل .

ج- الخبرات الوجدانيّة/ العاطفيّة : وتشمل مشاعر الفرد وعواطفه الإيجابية تجاه الأشخاص والأشياء ، حيث تعمل التربية على غرس الحبّ وليس الكراهيّة ، والخير وليس الشرّ ، والتسامح وليس الحقد ، والتواضع وليس الغرور .. وغيرها من الخبرات التي تضمن التفاعل البناء بين الفرد وبيئته الاجتماعيّة .

فالتربية بطبيعتها الاجتماعية إذاً ، هي العملية الموجهة لإعداد الفرد الناشئ للحياة الاجتماعية من خلال توعيته بالثقافة الاجتماعية بعناصرها المختلفة، وتزويده بالمهارات والقدرات اللازمة، وتكوين اتجاهاته وقيمه، وتنمية دوافعه، ليكون قادراً على مواجهة متطلبات الحياة والعمل ومواكبة التغيرات الاجتماعية والإسهام فيها، بما يحفظ للمجتمع بقاءه وديمومته.

وهكذا تبدو التربية العامة عملية ذات طابع اجتماعي، والطابع الاجتماعي للتربية يرجع إلى ظروفها نفسها، وإلى حاجة الصغار للكبار بسبب بطء نمو الإنسان، فالطفل البشري يولد في مجتمع معين، ويحتاج إلى النمو والتكيف مع أسلوب حياة هذا المجتمع، ويتحقق له ذلك من خلال اكتسابه عادات المجتمع وتقاليد ومعتقداته.

ومن هذا المنطلق اختلفت ، أو تختلف، النظم التربوية في المجتمعات بحسب بعدي الزمان والمكان ، وما ينجم عنهما من ظروف بيئية ومجتمعية . ولذلك يقول / أميل دوركهيلم / عالم الاجتماع التربوي الشهير : " إن نظام التربية لا يستهدف في المقام الأول تفتح الفرد ، وإنما هو قبل أي شيء ، الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإدماج الفرد في بنية مجتمعه " (Banks, 1977, 89).

ولذلك تجمع آراء علماء الاجتماع والتربية ، على أن الأهداف التربوية يجب أن تنبع من طبيعة المجتمع ذاته ، وهذا يعني اعتماد التربية الإطار الاجتماعي إطاراً مرجعياً في منطقتها وأهدافها ، ذلك الإطار الذي يتضمن الخلفية التربوية للمجتمع ، بما فيها من السلوكيات الاجتماعية التي تبرزها الجماعة وتحدد مواصفاتها .

ثانياً- عوامل العلاقة بين التربية والمجتمع

إن التحليل الدقيق لطبيعة العلاقة الوثيقة بين التربية والمجتمع ، يوضح أن الجانب التربوي والجانب الاجتماعي ، في حياة الفرد وفي حياة الجماعة ، هما وجهان لظاهرة

واحدة هي المجتمع بمكوناته وبنيتة ونظامه ، فلا يوجد مجتمع إنساني من دون تربية، حتى تلك المجتمعات التي كانت توصف بالبدائية ، لم تكن تقبل الأفراد /الصغار في عضويتها والاندماج في حياة الجماعة ، حتى تعلّمهم وتدرّجهم على فهم حياة الجماعة واستيعاب طقوسها وقيمها وعاداتها .

وقد أدّى تغيّر المنظومة التربوية التقليدية ، إلى تحوّل التربية إلى ضرورة اجتماعية تُعنى ببناء الإنسان ، وأسهم في ذلك تطوّر علم الاجتماع بشكل عام وعلم الاجتماع التربوي بشكل خاص ، إضافة إلى الاهتمام بالتخطيط التربوي الذي أصبح أسلوباً ومنهجاً لإعداد الأطر المؤهلة لتطوير المجتمع على أسس عملية ترتبط بحاجات التنمية الشاملة . وأصبحت التربية -مناهجها وأهدافها - أكثر صلة وارتباطاً بمشكلات المجتمع وتوجّهاته في الحاضر والمستقبل .

وفيما يلي أهمّ العوامل التي منّت العلاقة بين التربية والمجتمع .

١-تطوّر العملية التربوية :

حدثت في العصر الحديث ، عوامل عديدة (اجتماعية وسياسية واقتصادية) أدّت إلى تغيّرات جذرية في المنظومات التربوية التقليدية . ومن هذه العوامل : الثورة العلمية والتكنولوجية ، والانفجار المعرفي ، والتقدّم الكبير في وسائل الاتصال والإعلام المعتمد على استخدام الأقمار الصناعية . وذلك كلّه أدّى إلى إحداث تحولات، وتغيّرات كبيرة ، في العملية التربوية المعاصرة شملت أهدافها ومناهجها وطاقاتها ، حيث أصبحت أكثر اهتماماً بالواقع الاجتماعي .

وترجع هذه التحولات، إلى عوامل عدّة ، من أهمّها .:

١/٥ - الجهود التي بذلها التربويون لتقريب العمل التربوي من الواقع الاجتماعي ، وربطه بالتنمية الشاملة .

٢/٥ - استفادة التربية من التقدّم الطائل الذي حدث في العلوم والتكنولوجيا ، في رفع مستوى أدائها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة .

٣/٥- تُعَيَّر النظرة إلى التربية ، حيث أصبحت المجتمعات تنظر إلى التربية نظرة واسعة وتلقي عليها مطالب جديدة ، ولا سيما بعد أن تبين أهمية التربية وقدرتها على تحقيق التقدم وتحديد الحياة.

وهكذا أصبحت التربية تتفاعل بصورة إيجابية مع التطور الاجتماعي ، مؤثرة ومتأثرة ، بحيث تزيد من فاعليتها في تمكين الناشئة من فهم طبيعة العصر ، والتعامل الإيجابي مع ما يواجهونه من مواقف ومشكلات ، ذاتية أو اجتماعية ، وبالتالي استشراف آفاق المستقبل من خلال استيعاب ظاهرة التغير المتسارع ، وآثارها على التربية والمجتمع .

٢- تحول التربية إلى ضرورة اجتماعية :

تعد التربية في المجتمعات الإنسانية-دون استثناء- عملاً حيوياً مهماً للغاية ، بالنظر إلى أن تربية أبناء المجتمع وتنشئتهم ، من القضايا الرئيسة ذات الأبعاد الاجتماعية والإنسانية، وهم بوجه عام ، كل من يعمل في مجالات تحسين ظروف الحياة وتقديم المجتمع .

وإذا كانت التربية لازمت المجتمعات الإنسانية ، وأسهمت في مراحل تطورها ، وستظل التربية هي العامل الحاسم في بناء الإنسان القادر على تنمية ذاته وتنمية مجتمعه . كما ستظلّ العنصر الأساسي في إعداد أبناء المجتمع إعداداً صالحاً للحياة وبمحالات العمل المختلفة (حكيم، ١٩٩٧ ، ١٧) .

ولذلك ، أصبحت التربية مؤسستها المختلفة ، ضرورة اجتماعية ، تؤثر في المجتمع وتأثر به ، وهي تسعى إلى إعداد أبنائه للعيش فيه ، والإسهام في حياة الجماعة ، والقدرة على تحديد حياة الجماعة والعمل على تقدمها . وهذا يتطلب من التربية أن تأخذ في الحسبان معطيات المجتمع وأهدافه ، لكي تحقق متطلباته المرحلية والمستقبلية، وفق علاقة تبادلية / تكاملية بينهما ، تقود التنمية الاجتماعية والتربوية نحو التطوير والتحديد ، بصورة دائمة .

٣- الاهتمام بالتخطيط التربوي :

لقد اهتمت المجتمعات بالتخطيط التربوي ، أسلوباً ومنهجاً ، لتطوير حياتها وتقدمها ، فأصبح من العوامل المهمة التي أحكمت الصلة بين التربية والمجتمع . وذلك لأن الاهتمام بالتخطيط العام ، والتخطيط التربوي بشكل خاص ، يتطلب أن يضع المجتمع تصوراً واضحاً لمستقبله . ولا يمكن أن يبنى هذا التصور إلا بعد الدراسات اللازمة ، التي يتم التعرف من خلالها إلى أوضاع المجتمع وظروفه وإمكاناته ، والمشكلات والتحديات التي تواجهه ، وكيفية التعامل معها .

وقد أدركت المجتمعات أنها لا تستطيع تحقيق أهدافها في الرقي والتقدم بمجرد إقامة المشروعات (الصناعية والزراعية والتجارية) ، بل يجب عليها أن تفكر أولاً في العنصر البشري الذي سيعمل في هذه المشروعات ، وما يجب أن يمتلك من معارف وخبرات وعلوم ومهارات ، وسلوكات عملية / مهنية ، تمكنه من النجاح في إدارة تلك المشروعات .

ولذلك كان لزاماً على هذه المجتمعات أن تعيد النظر في سياساتها التربوية / التعليمية ، وتعرف مدى تلبيتها لمطالبها وحاجاتها ، وتضع بالتالي الخطط التربوية المناسبة لتأهيل الأطر القادرة على إدارة عملية التنمية الشاملة وتطويرها . وهذا ما ساعد في توثيق الصلة بين التربية والمجتمع ، وأبرز أهمية التعاون بين علماء الاجتماع والتربية والاقتصاد ، في التخطيط التربوي وربطه بالمجتمع .

ثالثاً- التربية والضبط الاجتماعي

تعدّ عملية الضبط الاجتماعي ، من أهم المشكلات التي يواجهها المجتمع من أجل الحفاظ النظام العام وتحقيق وحدة المجتمع وتماسكه . فلا يوجد أي تنظيم اجتماعي من دون ضوابط لسلوك أبنائه ، تحدّد الأوامر والنواهي ضمن قواعد سلوكية ، أو قوانين ، أو معتقدات ، أو قيم اجتماعية . وللمجتمع في ذلك وسائله الخاصة التي تلزم أبنائه

بقواعد سلوكية معينة، عن طريق الأسرة والمدرسة والدين والقانون، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية .

وتستند النظرية التربوية إلى أن الأفراد في المجتمع ، يعرضون منذ طفولتهم إلى المؤثرات التربوية في البيئة المحيطة، بأشكالها المختلفة ، والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق عملية الضبط الاجتماعي المطلوب ، بحيث يصبح المجتمع مدرسة كبيرة يتلقى فيه الفرد دروساً في التربية الاجتماعية . وبذلك تكون التربية هي التعديل السامي للضمير الإنساني ، من خلال تعديل سلوكه البشري . وتكون بالتالي التعبير الذاتي ، وليست مجرد انطباع . أي أن التربية كأداة ضابطة ، تعمل على توجيه سلوكيات الأفراد ووضعها ضمن إطار المعايير والقيم الاجتماعية التي يرتضيها المجتمع ، كأسس ضامنة لوحده وتماسك أبنائه .

ولذلك فإنه من الصعوبة بمكان ، أن نتميز العلاقة بين التربية والفعل الجماعي في عملية الحراك الاجتماعي ، وذلك لسببين : السبب الأول ، أننا نعود للتفكير بالتربية بوصفها العملية التي تعيد إنتاج السيطرة الاجتماعية. والسبب الثاني : أن المظاهر المبكرة في الحراك التاريخي لم تكن بسياسة واضحة . فالفعل الجماعي تشكل تاريخياً خارج الحديث الحرّ ، في لغة العرف والدين . فالتجديد الأمريكي شاهد حي على قوة البيان الديني ، وأيضاً على أهمية المساعدة التي تقدمها التربية في الحركات الاجتماعية . فالدور الذي تقوم به التربية في الحراك الاجتماعي أكبر من إعادة الإنتاج الاجتماعي (Wexler, 1987, 91).

فالتربية بمفهومها الواسع تشمل حياة الفرد من الطفولة إلى الرشد ، سواء على نطاق الأسرة أو في المؤسسات التربوية الأخرى ، مثل المدرسة والجامعة ووسائل الاتصال ، وغيرها من الهياكل التي تعنى بتربية النشء ، والتي تسهم جميعها في عملية تزويد الأجيال بقيم المجتمع وأنماط سلوكياته ، وأساليب الضبط فيه من خلال (المكافأة والجزاء) وما يرتبط بالخروج على هذه القواعد .

١- مفهوم الضبط الاجتماعي وخصائصه:

على الرغم من أن الإنسان كائن اجتماعي بطبيعته ، فإن النظام الاجتماعي ليس سلوكاً غريزياً أو تلقائياً ، وإنما ينشأ نتيجة للضبط الاجتماعي .. ولذلك يرى / إدوارد روس (E.Ross) / أن الضبط الاجتماعي يعدّ العنصر الأساسي الذي لا غنى عنه للحياة الاجتماعية، لأنه يؤدي إلى استقرار المجتمع وتربط الأفراد وتماسكهم ، عن طريق التطبيع الاجتماعي . ولذلك يعرف /روس/ الضبط الاجتماعي بأنه : "السيطرة الاجتماعية المقصودة ، التي تؤدي إلى وظيفة معينة في المجتمع" (منصور والشربيني ، ٢٠٠٠ ، ٤٦) . أي أنه الآليات أو الوسائل التي يستخدمها المجتمع للسيطرة على أفرادها، ويخلق لديهم نوعاً من التوافق مع الآخرين (Cheong, 1994, 45) .

أمّا معجم مفاهيم علم الاجتماع ، فيعرف الضبط الاجتماعي بأنه : " جملة الموارد المادية والرمزية التي يمتلكها مجتمع ما لتأمين التوافق بين سلوك أعضائه ، والقواعد والأحكام البديهية المتعارف عليها في المجتمع ، والتي يكافأ عليها الممثلون لها ويعاقب عليها المتمردون" (دعيس ، ١٩٩٦ ، ٤٤) . وهذا يتفق مع ما جاء في مقدمة / ابن خلدون / من أن العمران البشري لا بدّ له من سياسة ينظم بها أمره . وأن العمران لا يتحقق بشكل طبيعي ، إذا لم تكن هناك ضوابط اجتماعية تنظم سلوك البشر وتصرفاتهم الاجتماعية (ابن خلدون ، ٢٠٠٧) .

وبذلك يكون الضبط الاجتماعي مجموعة من القواعد والمعايير الرسمية وغير الرسمية التي تنشأ في البيئة الاجتماعية ، نتيجة لمجموعة من العوامل التي تنظم العلاقات بين الأفراد ، وتحدّد نوع السلوك المرغوب لتحقيق تماسك البناء الاجتماعي (السالم ، ٢٠٠٠ ، ٣٠) . وبهذا المعنى ، يكون الضبط الاجتماعي تنظيم للعلاقات الاجتماعية التي تربط عناصر المجتمع ، وتميّز أفراد هذا المجتمع من سواهم ، حيث يجد كلّ فرد أنّه مجبر على السير في المجتمع وفقاً لهذه العلاقات ، وإلاّ تعرّض للعقاب .

ولكن ثمة من يرى أن القيم التربوية التي يتعلمها الأفراد ، هي وسيلة الضبط الاجتماعي ، لتكون التربية هي النسق المعنى بالضبط الاجتماعي بالدرجة الأولى (سلطان ، ١٩٧٩ ، ٢٣) . بينما يرى آخرون أن الأفراد أصحاب الثقافة الواحدة ، يشارك بعضهم بعضاً في المواقف الاجتماعية، بسبب الظروف والعوامل المتشابهة التي أثرت عليهم في عملية التطبيع الاجتماعي . وبفعل التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع، فإن الضبط الاجتماعي ينشأ كحاجة تملئها ضرورة التكامل والنهوض الاجتماعي للأفراد كافة (العميرة ، ٢٠٠٠ ، ٢٨٩) .

وبناء على ما تقدم ، يمكن أن يعرف الضبط الاجتماعي Social Control ، بأنه : مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوكيات الأفراد المنتمين إليه ، من خلال ما يتخذ من وسائل تكفل تكييف هذه السلوكيات تكييفاً يتلاءم مع ما اصططلحت عليه الجماعة ، من قواعد التعامل ، وأنماط التفكير والعمل .

وهذا المفهوم العام للضبط الاجتماعي ، هو الذي شاع استعماله عند غالبية علماء الاجتماع التطبيقي والتحريبي ، بالنظر إلى أنه مجموعة الوسائل والقواعد والأنظمة والتشريعات ، التي تشمل الجوانب المختلفة لبناء الاجتماعي وتنظيمه ، بحيث لا يختلف قسم من أقسام البنية الاجتماعية عن أي قسم آخر ، وبحيث يمكن تلاقي أسباب الوهن أو عدم التنظيم أو الاضطراب ، في أي قطاع من القطاعات الاجتماعية ، بل وفي أية منظمة أو مؤسسة لها وظيفتها التخصصية في المجتمع (الحشاش ، ١٩٦٨ ، ١٠٩) .

واستناداً إلى المفاهيم السابقة ، تتضمن فكرة الضبط الاجتماعي ، التحكم والسيطرة ، كما تتضمن أيضاً الجوانب التعليمية والإرشاد والتوجيه والإقناع . إضافة إلى الأساليب التي تساعد في امتثال الناس وتوافقهم مع قواعد السلوك وأنماطه ، والتغيير والقيم السائدة في المجتمع .

ومن هنا ، يمكن تحديد خصائص الضبط الاجتماعي على النحو الآتي: (الرشدان ، ١٩٩٩) .

١/١- يتضمن الضبط الاجتماعي فكرة التدخل الفعلي في النظم الاجتماعية ، ومن الأمثلة على ذلك : اضطراب المجتمعات التي تؤمن بالروح الفردية ، إلى التحول لتأكيد الروح الجماعية ، والحد من الحريات الشخصية المطلقة وتنظيمها ، عن طريق إصدار التشريعات التي تكفل الضمان الاجتماعي، والاتجاهات التعاونية وأمثالها .

٢/١- تدخل الضبط الاجتماعي في النظم الاجتماعية ، لا يكون عشوائياً أو تلقائياً، بل يتبع خطة منظمة وهادفة وتعاونية ، لتحقيق حالة التكيف المرغوب فيها . حيث يركز الضبط الاجتماعي أساساً ، على القانون الاجتماعي ، الذي يحقق رفاهية الأفراد ويضمن استقرار التنظيم الاجتماعي وثماسكه.

٣/١- بما أن الضبط الاجتماعي هادف ، فلا بد أن يأخذ في الحسبان علاج الانحرافات وتعديل الحالات غير السوية في النظم الاجتماعية ، حتى يضمن صلاحية فاعليتها في أداء وظائفها ، لأن وظيفة الضبط الاجتماعي الأساسية ، هي تحديد نطاق السلوك المرغوب في المجتمع .

٤/١- يمكن أن ينطوي الضبط الاجتماعي على عنصر التبرير العقلي ، كما أنه يتضمن في كثير من المواقف التصميم الهادف للتغيير والتطوير . فلا يوجد أي مجتمع يمارس نشاطاته بطريقة متوازنة ومستقرة ، من دون وجود عوامل ضابطة محفزة لهذا التنظيم ، وعاملة على دعمه وضمان فاعليته .

فالضبط الاجتماعي إذاً هو شكل من أشكال التنظيم للحياة الاجتماعية ، ويمثل ذلك النمط من الضغط الذي يمارسه المجتمع على أفرادهم جميعهم ، ويعمل على تنظيم سلوكهم وتوجيههم ، من أجل المحافظة على النظام والتقيّد بالقواعد والأحكام المتعارف عليها . وبالتالي يستهدف الضبط الاجتماعي -- بأساليبه المختلفة- تطبيع الإنسان اجتماعياً ، وتنمية الميول الكامنة بداخله ، بما يساعده في تحقيق التوافق بين هذه الميول وما تفرضه عليه الحياة الاجتماعية من التزامات في الحقوق والواجبات .

٢- أبعاد الضبط الاجتماعي :

إن الأهداف الأساسية للضبط الاجتماعي تتمثل في مساعدة الأفراد على تمثل الأنظمة والقوانين ، والتوافق مع الأوضاع القائمة في المجتمع . فإذا ما فقدت منظمات الضبط الاجتماعي قوتها وفعاليتها داخل المجتمع ، فإن سلوك الجماعة سيكون متقلباً وغير مستقر ، وبالتالي لا يمكن التنبؤ باتجاهاته المختلفة .

ولذلك ، فإذا كان المجتمع دائم التغير ، فإنه يقود أحياناً إلى ما يسمى (بسوء التنظيم الاجتماعي) ، وفي كثير من الحالات يكون سوء التنظيم الاجتماعي اضطراباً مؤقتاً ، لحين الانتقال من الأحكام والقواعد القديمة في المجتمع ، إلى الأحكام والقواعد الجديدة . وإذا كان للضبط الاجتماعي وظيفة أساسية في المجتمع من حيث تحقيق الاستقرار والتوازن الاجتماعي ، فإن هذا يحتم عليه أن يستخدم أساليب القمع والقسوة ، من أجل الوصول إلى ذلك (أبو النار ، ١٩٨٤ ، ١٩٧) .

وبما أن الضبط الاجتماعي من أهم العوامل التي تحدّد العلاقات الاجتماعية ، في مستوياتها الفردي والجماعي ، فإن هذا الضبط الاجتماعي يتضمن الأبعاد الآتية : (منصور والشريبي ، ٢٠٠٠ ، ٤٥-٤٩)

٢ / ١- البعد السلوكي :

يستخدم مصطلح الضبط الاجتماعي - من الناحية السلوكية - ليشير إلى سلوك الفرد وأفعاله التي تتحدّد من خلال الجماعات والمجتمع المحلي والمجتمع الكبير الذي يعدّ الفرد عضواً فيه ، حيث أن الوسائل التي تحقق امتثال الأفراد لقواعد المجتمع ، هي تنظيمات ذات طبيعة اجتماعية .

وما نعتبه بسلوك الفرد Behavior هو استجابات الفرد أو ردود فعل يقوم بها تجاه أمر ما . وهذه الاستجابات لا تتضمن فقط الاستجابات والحركات الجسدية ، بل تشمل أيضاً العبارات اللفظية والخبرات الذاتية . كما تشمل أيضاً الاستجابات الكلية / الآلية ، التي تتدخل فيها إفرازات الغدد حين يواجه الكائن العضوي أي موقف .

وقد يستخدم بعض الباحثين المصطلحين (الفعل والسلوك) بمعنى واحد ، إلا أن مصطلح السلوك أعم من مصطلح الفعل ، لأنه يشتمل على كل ما يمارسه الفرد ويفكر فيه ، ويشعر به ، بقطع النظر عن القصد والمعنى اللذين ينطوي عليهما السلوك بالنسبة للفرد .

٢ / ٢ - البعد المشكلاتي :

المشكلة الاجتماعية Social Problem ، هي موقف مؤثر في عدد من الأفراد ، بحيث يعتقدون ، أو يعتقد الأعضاء الآخرون في المجتمع ، أن هذا الموقف هو مصدر الصعوبات والمساوئ التي تواجههم . وبذلك تصبح المشكلة الاجتماعية موقفاً موضوعياً من جهة ، وتفسيراً اجتماعياً ذاتياً من جهة أخرى .

وثمة مشكلات يعاني منها المجتمع ، منها : الجريمة والانتحار ، وانحراف الأحداث والإدمان ، والطلاق والتمييز العنصري ، وغيرها من المشكلات التي يعني بها الضبط الاجتماعي . ويرتبط الاستخدام الخاص بالمشكلات الاجتماعية ، بعملية الضبط الاجتماعي على أساس (بناء الذات Structure of self) أي تقبل الفرد الاتجاهات السائدة في المجتمع ، ومدى مشاركته في الأنشطة الاجتماعية . وتتطور الذات وتنمو خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي . وتقوم الذات بإجراء عملية مقارنة غير منقطعة لذاتها مع عملية التفسير والتقييم ، كلما تغيرت مراكز الفرد وأدواره الاجتماعية .

٣ / ٢ - البعد الثقافي :

ثمة من يشير إلى أن الضبط الاجتماعي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافة السائدة في المجتمع ، ولذلك فالضبط الاجتماعي ذو صلة بعلم (اجتماع الثقافة) . وفي ذلك ، يرى / جورج جورفيتش (G. Gurvitch) / أن الضبط الاجتماعي : "هو مجموع النماذج الثقافية والرموز الجماعية ، والمعاني المشتركة والقيم والأفكار ، والمثل والعمليات المتصلة بها مباشرة ، والتي يتمكن المجتمع عن طريقها من تحقيق التوازن والقضاء على

مظاهر التوتر والصراع " (شتا والجولاني ، ١٩٩٧ ، ٢٣٤). وذلك لمنع التفكك في مكونات بنية المجتمع .

وانطلاقاً من هذا التعريف كان الاهتمام بمعالجة آليات الضبط الاجتماعي ، من خلال البعد الثقافي . إذ من المعروف أنّ النمط الثقافي Cultural Pattern ، في أي مجتمع، هو تنظيم من مركبات الثقافة التي تولّد الصيغة الكلية للمجتمع ، أو القيم والمعتقدات السائدة التي تميز ثقافة بعينها ، والتي اكتسبت قدرًا من الاستمرار النسبي. وتكتسب هذه الأبعاد الثلاثة أهميتها في الضبط الاجتماعي ، من خلال الرقابة على طرائق تفكير الأفراد وسلوكياتهم الحياتية ، التي اكتسبوها عن عملية التربية والتنشئة الاجتماعية ، التي تفرض عليهم تقبل أبعاد التنظيم الاجتماعي ، بما فيه من قيود وضوابط ، فردية وجماعية .

٣- وسائل الضبط الاجتماعي:

أصبح من الواضح أنّ لكل مجتمع آلياته ووسائله في تحقيق الضبط ومواجهة الانحرافات عن معايير وأنظمتها ، وتعدد وسائل الضبط الاجتماعي وتنوّع بحسب مضمونات الضبط وآلياته .

وقد أورد / إدوارد روس / خمس عشرة وسيلة للضبط والتنظيم الاجتماعي ، ربّها بحسب أهميتها على النحو الآتي : (الرأي العام ، القانون ، العقيدة والإيمان الاجتماعي ، التربية ، العادات الجماعية ، الدين ، المثل العليا للشخصية ، الشعائر والطقوس ، الفنون ، الشخصية ، التنوير ، التثقيف ، الأساطير والأوهام ، القيم الاجتماعية ، القيم الخلقية التي تدافع عنها الطليعة الواعية). وقد أطلق / أدوار روس / على هذه الوسائل اصطلاح (الآلات المحركة للضبط) لكونها الأساس الفعال للنظام الاجتماعي (ناصر ، ١٩٩٢ ، ١٦٦) .

ويمكن جمع هذه الوسائل بحسب مضمونات الضبط الاجتماعي ، في مجموعة من الوسائط ، تتمثل في (الأسرة والمدرسة والدين والقانون والإعلام) .

١/٣ - الضبط الأسري :

الأسرة بحسب تركيبها وطبيعتها ، مظهر من مظاهر التنظيم الاجتماعي ، تقوم بتلبية الكثير من الدوافع عند الأفراد ، والاستجابة للعديد من حاجاتهم الأولية ورغبتهم ، كالحاجة إلى الغذاء والمأوى ، والرغبة في الإنجاب وتربية الأطفال . أي أن الأسرة تقوم بتحقيق وظائف متعددة (طبيعية وحياتية وتربوية واقتصادية) . وفي الوقت نفسه ، لا يمكن أن نتصور أن الدوافع والميول والحاجات الأولية ، تستجاب في هذه المؤسسة الاجتماعية ، أو تشبع الرغبات الطبيعية بطريقة غريزية / فطرية ، وإنما يتم ذلك بطريقة اجتماعية منسقة وفق نظم وممارسات وتقاليد ، تضبط فاعليتها وتحدد مدى قابليتها (الخشاب ، ١٩٦٨ ، ٨٦) .

فالتربية الأسرية تعدّ أولى وسائل الضبط الاجتماعي ، في المجتمعات المتقدمة والنامية ، ولا سيما إذا كان الترابط (التماسك) الأسري على درجة عالية ، حيث يكون الالتزام والترابط والتوحد بين أفرادها الذين هم في الوقت ذاته ، أفراد في المجتمع العام . ويتم ذلك عن طريق التلقين للتراث الاجتماعي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، منظمة أو غير منظمة ، لإكساب الفرد الشعور الجمعي ، والتدريب على السلوك الصحيح ، وتقوم السلوك الاجتماعي غير السوي ، أو الذي لا يتفق مع القيم الاجتماعية والنماذج السلوكية الشائعة في الجماعة ، والتي لا بدّ من اتباعها ، حتى إنّ الأسرة تصبح بحكم العادة ذات سلطان على الأفراد (منصور ، ١٩٨٧ ، ٧١) . وهذا يؤكد الدور الذي تقوم به الأسرة في غرس القيم والعادات والمعايير الاجتماعية ، التي تسهم في تشكيل السلوك الاجتماعي للأبناء ، بما يسهم بالتالي في ضبط السلوك وتوجيهه بما يتلاءم مع منظومة المعايير السائدة في المجتمع .

فالدور الأسري يُعدّ من الأدوار الأساسية التي تسهم في فهم الأطفال المعاني الاجتماعية ، من أجل الاستعداد لبناء القيم الشخصية / الاجتماعية التي تُشكّل مفهوم الذات ، وتساعد في تكوين مفهوم الضبط الذاتي . ويظهر ذلك من خلال أساليب

التفاعل مع الآخرين في المحيط الاجتماعي والنجاح في الامتثال للقيم والضوابط والمعايير الاجتماعية (Fuenete and Others , 2007, 192).

فأي سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ، يؤثر في نمو الطفل وفي تكوين شخصيته ؛ فهناك التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الوالدان بقصد تعليمه وتربيته . وهناك التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل جراء اشتراكه بالمواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالدان ، بهدف تعليمه أساليب السلوك الصحيحة . كما أن هناك التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل جراء التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التي يوجهها له أحد الوالدين أو كلاهما ، بقصد توجيهه إلى السلوك الصحيح (عياد ، ١٩٩٣) . وذلك لأن الأسرة تمثل الوسيط التربوي الأول لقوى الضبط الاجتماعي ، بما لها من قدرة السيطرة والإشراف المباشر على أفرادها ، حيث تنشأ فيما بينهم علاقات اجتماعية ودية مبنية على أسس تعاملهم الدائم ، بعضهم مع بعض . وتستخدم الأسرة في عملية الضبط الاجتماعي وتحقيق الأمن والاستقرار ، وسائل متعددة .

فالسلوك الذي يقوم به الطفل ويتوافق مع متطلبات الجماعة ومعاييرها ، تقابله الأسرة بالثواب المتمثل في (الاستحسان ، الثناء ، المديح ، الهدايا .. وغيرها) مما يعزز هذا الفعل الأخلاقي ، ويثير لدى الطفل الشعور بالرضا والبهجة والثقة بالنفس ، ويبعث في نفسه الرغبة لتكرار هذا الفعل والوصول دوماً إلى السلوك المرغوب .

أما إذا كان سلوك الطفل يتناقض مع توقعات الأسرة ، فيقابل بنوع من العقاب الذي يدين هذا السلوك ويستنكره ، كما في (الاستهجان ، اللوم ، الذم والتقريع ، النبذ ، الحرمان من بعض الامتيازات) وأحياناً الضرب ، من أجل ردع هذا السلوك السلبي ومنع تكراره في المستقبل .

وقد أشار / جيفري وتراسي / إلى أن بناء الحياة الأسرية وتنظيمها ، ومستواها الثقافي والاقتصادي ، تؤثر في عملية الضبط الاجتماعي . كما أن كثرة استخدام

الأسرة أسلوب العقاب كأداة للضبط ، يؤدي إلى حصول الأسرة على درجات منخفضة لأبنائها في عملية الضبط الاجتماعي ، وبالتالي ، عدم التزام الأبناء بالقوانين والمعايير الاجتماعية . ويحدث عكس ذلك عندما تتصف أساليب الأسرة في التعامل مع الأبناء بالاعتدال والحبّ والمودة والدفء (Jeffrey & Tracey, 2008, 197) . ولذلك يُنصح الآباء والأمهات بالتروي والحذر في التعامل مع سلوكيات الأبناء ، وأن يأخذوا في الحسبان الأسباب المؤدية إلى السلوك أو التصرف ، وليس نتائجه فحسب ، وأن يشرحوا للطفل سبب عقابه بحيث يشعر أن العقاب تدبير يستحقّه ، وهو إجراء من أجل تعديل سلوكه ، مع مراعاة ألاّ يتفدّ العقاب في حالة الغضب . وقد أثبتت الدراسات أنّه كلّما كان أسلوب التنشئة الأسرية والتوجيه الذي يستخدمه الوالدان ، يتسم بالحب والحنان ، فإنّ ذلك يساعد في تكوين ضمير قوي عند الأبناء ، ليس فقط في سن الطفولة ، وإنما أيضاً في سنّ المراهقة وفي مرحلة النضج والفاعلية الاجتماعية .

إنّ العلاقات التفاعلية المتبادلة بين الوالدين من جهة ، وبينهما وبين الأبناء من جهة أخرى ، تكسب الأبناء مكوّنات الشخصية المتكاملة والسلوكيات الصحيحة ، وتنمي القدرات والمهارات اللازمة للحياة الاجتماعية . فالأسرة مدرسة صغيرة للأبناء ، يقوم الكبار بدور المعلمين فيها ، حيث يتعلّم الأبناء في الأسرة أساليب الحياة وطرائق مواجهة المواقف المختلفة . وتعدّ هذه العملية من أهمّ العوامل في تكوين الذات ، وتحقيق الضبط الذاتي والاجتماعي . حيث يكون للوالدين في الأسرة ، موقع متميّز في ضبط النظام الأسري الذي سيسهم بدوره في عملية الضبط الاجتماعي ، بالنظر إلى أنّ تنظيم الحياة الأسرية يجب ألاّ يخرج عن النظام الاجتماعي العام .

٢/٣ - الضبط المدرسي:

يعدّ النظام التربوي / المدرسي نظاماً رئيسياً من أنماط الضبط الاجتماعي المعاصر ، بالنظر إلى أنّ التربية تساعد في تنظيم السلوك ، بتلقين الفرد توقّعات المجتمع السلوكية ، وغرس قيم المجتمع ومعاييره واتجاهاته لدى الأفراد ، بما يحقق التوازن والاستقرار في

المجتمع (الجولاني ، ١٩٩٣ ، ٢٣٣). وهذا يتطلب من التربية أن تركز على أساليب جديدة ومتطورة ، تنسجم مع التغيرات التي تطرأ على الحياة الاجتماعية ، نتيجة لتطور وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة التي قربت المسافة بين الناس وزادت من احتكاكهم وتفاعلهم ، ورفعت بالتالي من درجة التأثير المتبادل فيما بينهم .

وتبرز قدرة التربية المدرسية على تحقيق الضبط الاجتماعي ، من خلال عملية التمثل الاجتماعي (الدمج الاجتماعي)، بحيث لا يشعر الأفراد بأي ضغط أو تسلط يقع عليهم ، أو يحد من إرادتهم أو من وسائل تحقيق رغباتهم وميولهم وحاجاتهم الأولية، فيتمثلون هذه الضوابط والقواعد كأنماط حياتية، ويمارسونها من دون إكراه . وهنا يكون للمدرسة دور كبير في تحقيق عملية الضبط الاجتماعي .

١/٢/٣- النظام المدرسي والضبط الاجتماعي:

من المعروف أن المدرسة مؤسسة تربية أوجدها المجتمع وأوكل إليها مهمة تربية أبنائه وتنشئتهم وفق مواصفات أخلاقية واجتماعية معينة ، تتناسب مع المعايير والقيم السائدة في هذا المجتمع . ولذلك فإن من أهم وظائف المدرسة إلى جانب وظيفتها التعليمية ، وظيفة الضبط الاجتماعي ، بوصفها مؤسسة اجتماعية ذات طابع تربوي توهم الأفراد للعيش في المجتمع . وتأتي وظيفتها في الضبط الاجتماعي انعكاساً لطبيعتها الاجتماعية ومهامها التربوية.

فالمدرسة تختلف في عملها عن مؤسسات الضبط الأخرى التي تستخدم أساليب تنسم عادة ، بالإكراه والحزم والحسم في مواجهة من يخرجون عن الضوابط التي أقرها المجتمع . وذلك لأن المدرسة تستخدم أساليب تعتمد على إقناع التلاميذ بحدوى القوانين والأنظمة ، ويكون المعلمون القدوة في توفير النظام وإعلاء القيم الخلقية ، وتضمن ذلك في المقررات الدراسية وأنشطتها ، وفي التقويم المستمر لشخصيات التلاميذ في إطار الفهم المتبصر لأسلوب التوجيه والترهيب . وعلى التلاميذ أن يتعلموا من خلال طرائق شكلية أو لا شكلية ، المعايير والقيم السائدة ، مثل النظام والاحترام

والطاعة ، والدقة في مراعاة القوانين . وهذه من القيم اللازمة للعيش في نطاق المجتمع المدرسي ، والعيش فيما بعد ، في نطاق الحياة الاجتماعية العامة (سلطان ، ١٩٧٩) .

لقد شهدت السنوات الأخيرة سلسلة من التغيرات شملت المنظومة المعرفية ، والتطور التكنولوجي ، وهذا ما أثر في عمل المؤسسات التربوية والتعليمية ، وتطلب من المدرسة الاستجابة السريعة لهذه التغيرات والتكيف معها ، من خلال إجراء التحديدات التربوية المطلوبة . وذلك بالنظر للوظيفة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة ، بوصفها تُعنى بالتنشئة والضبط الاجتماعي .

فالضبط الاجتماعي يمثل عنصراً مهماً وأساسياً للنظام التربوي ، وذلك من خلال تحقيق انتظام سير العمل التربوي داخل المدرسة ، والعمل على نجاحها ، وتحقيق أهدافها . ويعتمد هذا الضبط على احترام السلطة والأنظمة ، وقواعد العمل المدرسي ، بحيث لا يقتصر دور الضبط على تحسين مستوى تحصيل المتعلمين ، بل يتعداها إلى تحقيق هدف رئيسي من الأهداف التربوية ، وهو الإسهام في النمو الخلقي والاجتماعي للمتعلم (عبد العزيز و عبد العظيم ، ٢٠٠٧ ، ١٦٩) . ففي المدرسة يتفاعل المتعلمون فيما بينهم في ضوء قواعد المجتمع المدرسي ، ومن خلال احترام المتعلم النظام المدرسي وقواعده ، فإنه يتعلم كيف يحترم النظام وقواعده العامة في المجتمع .

وتؤدي المدرسة دورها في الضبط الاجتماعي من خلال العمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للمتعلم / الطالب ، مع محيطه الاجتماعي بطريقة فعالة عن طريق المناهج والبرامج والأنشطة المختلفة ، داخل الصف وخارجه ، وتضافر القائمين على سير العمل المدرسي ، من معلمين وإداريين . وقد تزايد هذا الدور في العصر الحاضر بالنظر إلى التعقيدات الحياتية ومتطلباتها ، والانفتاح على العالم من خلال ما تنقله وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ، والتأثيرات التي تحدثها في تفكير الناشئة وسلوكياتهم ، تجاه ذواتهم وتجاه الناس المحيطين بهم .

ومن هنا شغلت قضية النظام المدرسي مساحة كبيرة من تفكير علماء التربية وأبحاثهم، حيث يُعدّ هذا النظام بما ينطوي عليه من احترام للقواعد والقوانين المدرسية ، من أقرب المعاني التي تشرح ماهية الضبط المدرسي وتدلّ عليه . فالفكر التربوي يميّز بين نوعين من النظام المدرسي :

-أولهما ، ذلك النظام الذي ينبع من ذات الفرد (المتعلّم) .

-وثانيهما ، ذلك النظام الذي يفرض (يوضع) من خارج الفرد (المتعلّم) .

أي أنّ النظام المدرسي ، إمّا أن يكون نظاماً مفروضاً من أعلى ، وإمّا أن يكون نظاماً ذاتياً منبعثاً من نفس الطفل ، ومنسجماً مع نشاطه وفاعليته ورغباته ؛ فيدعى النظام في الحالة الأولى ضبطاً (نظاماً) مباشراً ، ويدعى في الحالة الثانية انضباطاً أو (نظاماً ذاتياً) غير مباشر (زيادة ، ١٩٩٨ ، ٨٨) .

وقد يكون النظامان ضروريين -كلّ في وظيفته- لتحقيق الغاية المرجوة من الضبط الاجتماعي العام ، من خلال مضمونات المناهج الدراسية ، وطرائق التعليم والتدريس ، وأساليب التواصل الاجتماعي بين المعلمين والمتعلّمين ، بحيث تكون البيئة المدرسية صورة مصغّرة عن البيئة الاجتماعية التي سينتقل إليها الطلبة في مستقبل حياته ، ويعيشون فيها ويتفاعلون مع عناصرها .

ومهما تكن طبيعة النظام المدرسي ، فإنّه يكون غاية بحدّ ذاته ، عندما يهدف إلى تهذيب الطفل وإبعاده عن كلّ ما يؤدي به إلى الانحراف والشذوذ ، سواء في أقواله أم في أفعاله . ويكون النظام التربوي بالتالي وسيلة لجعل المتعلّمين حريصين على النظام وتمسّكهم بقواعد السلوك الحسن ، بما يؤمّن الأجواء الملائمة للتعليم وتمتين الروابط الاجتماعية السليمة .

٣//٢-٢-أساليب المدرسة في الضبط الاجتماعي:

تخضع عملية الضبط الاجتماعي في المدرسة لمجموعة من القواعد والأنظمة ، التي تحدّد مسؤوليات الجماعة التربوية وحقوقها داخل المؤسسة المدرسية . حيث تعمل

الإدارة المدرسية بالتعاون مع المعلمين والموجهين على تحقيق الضبط عن طريق تنظيم لجان مدرسية ، والتقيّد بقواعد العمل والالتزام بتنفيذه ، وتطبيق القوانين التي تحكم سلوك المتعلمين ، وتنظيم العلاقات بين المعلمين والمتعلمين على أساس التعاون والاحترام .

ولكي تُحقّق المدرسة وظيفة الضبط الاجتماعي ، فإنّها تستخدم أساليب متعدّدة ، نجملها بالآتي :

أ- ضبط السلوك بزيادة حدوده :

وهذا ما يلجأ إليه المعلم من أجل تعزيز السلوك المرغوب اجتماعياً وتثبيته ، وذلك من خلال عمليتي التعزيز (الإيجابي والسلبي) ، على النحو التالي :

- التعزيز الإيجابي : يتضمّن عدداً من الإجراءات ، مثل : المدح والاهتمام ، والتعبيرات الإيجابية كالابتسامة وإمضاء الرأس ، والربت على الكتف . ويُعدّ المدح أمراً سهلاً التنفيذ ، ويمكن تقديمه لعدد من الطلبة في وقت واحد وبسرعة ، وفي مواقف تعليمية وتربوية مختلفة .

- التعزيز السلبي : يتمثّل في دعم السلوك المرغوب ، وذلك عن طريق إزالة العقوبات والمثيرات التي لا يرغب فيها المتعلّم حتى يتحقّن أدلّؤه في السلوك المستهدف ، ويصل إلى المستوى المطلوب .

ويمكن استخدام التعزيز لاختزال الاستجابات السلوكية غير المرغوبة ، وتثبيت الاستجابات السلوكية المرغوبة ، وذلك لتعزيز السلوك المطلوب لدى المتعلّم عندما ينخرط في سلوكيات أخرى مقبولة .

كما يستخدم أسلوب الامتيازات لتعزيز السلوك المرغوب ، بمنح الطلبة ذوي السلوك المنضبط ، داخل الصف وخارجه ، بعض الامتيازات كمكافأة لهم ، وكحافز للآخرين على الاقتداء بهم .

ب- ضبط السلوك بتقليله وإزالته :

يعمل المعلم على مساعدة الطالب في اكتساب السلوكيات الاجتماعية المرغوبة ، التي تساعد في أن يصبح فرداً له دوره في المجتمع . ولكن المعلم قد يجد نفسه مضطراً إلى التعامل مع بعض السلوكيات غير المقبولة ، فيعمد إلى تقليلها وإزالتها . وهذا يتطلب استخدام بعض الإجراءات الفنية لضبط سلوك الطلبة ، ومنها :

— العقاب : ويتنوع بين العقاب اللفظي ، بالتأنيب أو بالتوبيخ ، والعقاب المادي ، بالخصارة لشيء يمتلكه ، أو العقاب البدني بالضرب . ويستهدف هذا الأسلوب ضبط سلوك الطلبة من خلال تنفيذ الأوامر والقوانين بصرامة وبقطع النظر عن تأثيراته التربوية السلبية لدى الطالب على المدى البعيد ، وإن كانت له نتائج على المدى القصير . وهذا يتطلب استخدام العقاب المناسب في الموقف المناسب .

— الانطفاء : وهذا يستند إلى قاعدة مفادها : أن السلوك الذي يتم تعزيزه ، يقوى ويستمر ، بينما يتوقف السلوك الذي لا يعزز ، ويضعف بعد فترة ، ويتلاشى . وبالتالي فإن مفهوم الانطفاء يعني توقف المتعلم عن ممارسة السلوك غير المرغوب فيه .

— ضبط السلوك برعايته وتعميمه : ويتم ذلك من خلال تدريب المتعلم / الطالب ، على الانتقال ممارسة السلوك المرغوب من أحل الإثابة الخارجية ، إلى ممارسته من أجل الإثابة الذاتية ، أي الانتقال من الضبط الخارجي إلى الضبط الداخلي ، حتى يصبح الضبط الداخلي جزءاً من خصائص شخصية الطالب ، حيث يعدّ الضبط الذاتي أحد الإجراءات المهمة في تحقيق الضبط الاجتماعي . ويتميز ذلك من خلال المشاركة بين الإدارة والمعلمين والطلبة ، في حلّ المشكلات التي تعترضه ، لأن ذلك يزيد الألفة فيما بينهم ، ويشعرهم بضرورة التقيد بالأنظمة والقوانين ، من أجل المصلحة العامة وإنجاح العمل التربوي في تحقيق أهدافه .

— الضبط بالنشاطات اللاصفية : تقوم الأنشطة التربوية / التعليمية الخارجية عن المنهاج الدراسي ، بوظيفة مهمة في الضبط الاجتماعي ، وذلك من خلال ترغيب

المتعلّم/ الطالب بالملكوّث فترة طويلة في المدرسة ، وعدم الهروب منها وخرق أنظمتها، وبالتالي الحفاظ على محتوياتها . ولا سيّما إذا ما أُنْصِمت هذه الأنشطة اللاصفية بالتنوّع والهادئية ، لكي تسهم في عملية الضبط ، وأن تكون مناسبة لفئات الطلبة جمعهم ، وألاّ تركّز على الطلبة المتفوقين أو الموهوبين (صديق ، ٢٠٠١ ، ٦٧) . أي أن تراعي الفروق بين الطلبة ، لأنّ عملية الضبط الاجتماعي يجب أن تكون واحدة وتشمل الجميع ، ولا تقتصر على فئة دون أخرى ، أو تنوّع في مستوياتها .

ويدخل ضمن هذه النشاطات اللاصفية ، الأندية الترفيهية حيث تقدّم المدرسة البرامج الرياضية والثقافية والاجتماعية ، بمشاركة الطلبة تلبية لمواهبهم ، وتعزيزاً لمراعاتهم القوانين والأنظمة ، والتزامهم بمعايير السلوك المقبول في المجتمع . وذلك لأنّ الإكثار من الأساليب الترفيهية (النفسية والاجتماعية ، يُعدّ من العوامل التي تعدّل السلوك غير المرغوب ، وتقوّي السلوك المرغوب ، في إطار عملية الضبط بوجه عام .

— الضبط بتكريس آداب السلوك :

لا تقل أهمية دور المدرسة عن دور الأسرة في تعليم الأطفال والناشئة آداب السلوك الاجتماعي السليم . كتعويد الطلبة الاستئذان عند الدخول إلى الصف والخروج منه ، الاستئذان في مخاطبة الكبار والمرّبين ، الالتزام بآداب الإصغاء والاستماع إلى الآخرين عندما يتحدثون ، عدم التحريج والسخرية من الآخرين عند توجيه النقد إليهم . إضافة إلى تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية ، كالتعاون والإحسان ، والصدق والوفاء بالوعد، والإخلاص في العمل .

فلمدرسة تقوم بغرس هذه القيم وتدعيمها من خلال المناهج والأنشطة المختلفة ، والممارسات الإدارية والتعليمية، بما يساعد الطلبة في تمثّل هذه القيم والعمل بمقتضاها، ويقلّل من فرص الخروج على المعايير الاجتماعية السائدة ، والجنوح نحو الانحراف

الاجتماعي . وهذا كله يساهم في الضبط الاجتماعي ، ويساعد في استقرار المجتمع (العري ، ٢٠٠٨ ، ٤٤ و ٤٥).

وتبدو أهمية الوسط الاجتماعي /المدرسي أيضاً ، في أنه يُعدّل العديد من أنماط السلوك عند المتعلمين ، ويحسن من أدائهم الضعيف وغير السوي ، من خلال التركيز على تلبية حاجاتهم (البدنية والعاطفية والعقلية والاجتماعية) ، وانتهاء بتنمية المهارات الحياتية المختلفة (Feldman & Matjasko, 2005 , 259).

فلم تُعد وظيفة المدرسة محصورة في التحصيل العلمي والمعرفي فحسب ، بل اتسعت وظائفها وأهدافها لتشمل سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم وقيمهم وتكيفهم الذاتي والاجتماعي ، وكل ما يعزز العلاقات الاجتماعية الإيجابية لتحقيق الضبط الاجتماعي السليم.

ولا بد من التأكيد على دور المعلم في عملية الضبط الاجتماعي ، من خلال توافر الرغبة للعمل مع الطلبة بطريقة تعاونية ، تتيح لهم التعبير عن آرائهم بحرية ، في المناقشات والاختيارات وحل المشكلات ، وغيرها مما يحسن المناخ الصفّي ويشجّع على المشاركة والاحترام المتبادل ، والتصرف السليم وفق معايير السلوك الاجتماعي المقبول (عبد العزيز وعبد العظيم ، ٢٠٠٧ ، ١٧٧) .

وهذا يتطلب من المعلم أن يعرف قواعد الضبط المناسبة للطلبة ، ومتى وكيف تطبق هذه القواعد بصورة إيجابية وحازمة ، من دون إخراج الطالب أو الطلبة ، لأن ذلك قد يؤدي إلى تكوين بعض ردود الأفعال السلبية ، ويعوّق عملية الضبط بالمستوى المطلوب .

وهكذا تسعى المدرسة إلى تحقيق الضبط الاجتماعي ، من خلال ما تفرسه في أذهان الطلبة ونفوسهم من قيم تساهم في الحفاظ على التوازن والاستقرار في المجتمع المدرسي ، وتعزز أساليب الالتزام بأنظمتها ، حيث يكون الإداريون والمعلمون قدوة للطلبة في هذا الالتزام .

٣/٣- الضبط المجتمعي :

البيئة الاجتماعية هي تلك البيئة التي ينشأ فيها الفرد ويعيش ، ويكتسب منها من خلال الفعل التربوي ، قيمه ومعتقداته التي تشكله اجتماعياً ، أي تحوِّله إلى شخصية اجتماعية متميزة في إطار التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين (الصغار والكبار) . ولذلك ، نجد أن السلوك الاجتماعي يختلف من مجتمع إلى آخر ، ومن جنس إلى آخر ، تبعاً للبيئات الاجتماعية ، بما فيها من نظم اجتماعية وثقافية أدت إلى إنتاج هذا السلوك أو ذاك . ولذلك يركّز علماء النفس والتربية والاجتماع ، على مفهوم البيئة الاجتماعية Social Environment ، التي تتضمن شروط الحياة الاجتماعية ومبادئها في مجتمع معين ، بما فيها من علاقات اجتماعية وإنتاجية ، تحدّد طبيعة التعامل بين الأفراد ، في النظام الاجتماعي القائم ، وبما يكفل لهم التكيف والتفاعل والعمل المنتج . وهذا ما يعزّز لديهم روح الانتماء لهذا المجتمع ، فيشعر كلّ منهم بأنه صورة عنه . وهكذا يبدو الأثر القوي الذي تحدثه البيئة الاجتماعية في تكوين الشخصية الإنسانية ، حتى إنّ بعض الباحثين يعدّون هذه البيئة ، العامل الفعّال ، وربّما الوحيد ، في تأثيره في تحديد الأنماط الفكرية والسلوكية للشخصية . فليس ثمة شخصية إنسانية معزلة عن البيئة الاجتماعية ، وهذا يتوافق مع طبيعة الإنسان بوصفه كائناً اجتماعياً بطبيعته . وتشمل المؤثّرات الموجودة في البيئة الاجتماعية ، المحرّضات الإيجابية والسلبية ، والمعزّزات التي تُسهم بشكل ما في عملية الضبط الاجتماعي ، ومن أبرزها : (التعاليم الدينية ، والقوانين والأنظمة ، ووسائل الإعلام) .

٣/٣-١ الضبط الديني :

تُشكّل المؤسسات الدينية وسائط مهمة في الضبط الاجتماعي ، فهي تعمل ، من حيث المبدأ ، على قاعدة الحفاظ على قدسيّة التعاليم الدينية وطقوسها ، وتوظيف الخطاب الديني باتجاه ترسيخ القيم الأخلاقية المنبثقة عنها . وتقوم سلطة الدين العليا على فكرة الثواب والعقاب ، لتنظيم سلوكيات الأفراد . والدين كنظام اجتماعي ، له دور

كبير ومؤثر في تنظيم المجتمع ، فهو يضبط سلوك الأفراد والجماعات معاً . فالتعاليم الدينية وما تتضمنه من الأوامر والنواهي ، تسعى إلى بقاء المجتمع والحفاظ على ، وأن مجموعة الأوامر والنواهي الإلزامية ، تستمد سلطتها من دراسة مصدرها .

ولكن سلطة الدين بالثواب والعقاب ، ليست في الحياة الدنيا فحسب ، بل في الدار الآخرة أيضاً . ويرى رجال الدين أن فساد المجتمع وانهلاله ، إنما ينتج عن انصراف الناس عن الدين ، وأنه لا سبيل للخلاص من الانهيار الاجتماعي إلا بالتمسك بالدين (تعاليم الدين الأخلاقية والروحية) تمسكاً كاملاً (أبو النار ، ١٩٨٤ ، ٢٢٤) . ولذلك تعدّ التنشئة الدينية ذات أثر قوي في تنظيم المجتمع ، حيث يعمل الدين على ضبط سلوك الأفراد والجماعات على حدّ سواء ، من طريق الترغيب والترهيب ، أو القدوة والمحاكاة .

وتعدّ الممارسات الدينية التي يُعبّر عنها بالطقوس والعبادات ، ضوابط اجتماعية إيجابية فيما إذا وُظفت في الاتجاه الصحيح ، وذلك لأنّ كلّ عقيدة من العقائد ، تفرض أنواعاً من السلوك والطقوس أو العبادات ، وعلى كلّ من يتبع هذا الدين أو ذاك أن يراعيها ويتصرّف بمقتضاها ليعبّر عن جوهر الدين الحقيقي . فهذه كلّها ضوابط اجتماعية ، وقائية ضدّ الانحراف ومخالفة القواعد والقوانين التي تهدّد الأمن الاجتماعي . فالقيم الأخلاقية / الدينية ، تُعدّ القوة الحقيقية المؤثرة حياة الشعوب باعتبارها مؤشراً على التزام الأفراد ، فإذا ما احتلّ مقياس الالتزام للأسس التي قامت عليها الحضارة ، تكون عرضة للانهيار (صالح ، ٢٠٠٩ ، ١٦٩) . وهذا يعني أنّ الدين يشكلّ نسقاً نظامياً في الضبط الاجتماعي إلى جانب الأنساق الأخلاقية والاجتماعية والتربوية .

إنّ هذه الفروض ليست في الواقع مقصورة على مجرد أغراض التبعّد فحسب ، وإنما هي لتنظيم علاقة الفرد بالقوى الذاتية وضبطها من جهة ، ومن جهة أخرى لتنظيم علاقات أفراد الجماعة بعضهم مع بعض ، ومعاملاتهم داخل الوحدات الاجتماعية التي ينتمون إليها ، وخارجها . ومهما كانت الطقوس الدينية نسبية ، فهي

تُعدّ نماذج من الضبط الاجتماعي، بمعنى أنها تنتشر في الجماعة أو الطائفة كلّها وتكون ملزمة لأفرادها .

وهناك في المقابل ، المناسبات الدينية الخاصة بالأديان السماوية والوضعية ، كالأعياد المقدّسة عند المسيحيين والمسلمين ، وأعياد البوذيين والهندوسيين . ويتبع ذلك الأماكن المقدّسة ، مثل : أضرحة الأنبياء والمدن المقدّسة، مثل القدس وبيت لحم ، ومكّة المكرمة، وبيوت العبادة من الكنائس والمساجد والمعابد . وغيرها من الأماكن التي تسهم في ضبط سلوك الأفراد ، وذلك عن طريق إلزام من يدينون بها إلى احترام طقوسها ومعتقداتها وشعائرها (العمر ، ٢٠٠٦ ، ١٤٤) . وذلك لأنّ هذه الأماكن قريبة إلى وجدان الناس وضميرهم المرتبط بالإيمان الصحيح ، فتعطيهم نوعاً من الراحة النفسيّة والطمأنينة في مواجهة المشكلات الحياتيّة ، وبالتالي تعزّز لديهم الأنماط السلوكية / الاجتماعية السليمة .

فمهمّة الدين الاجتماعيّة هي في المحافظة على النظام الاجتماعي ، حيث يقوّي الرابطة الاجتماعية وبفضله يشعر المجتمع بوحدة الخاصة في إطار الضوابط الدينية — وإن كانت متعدّدة الأديان — حيث تصبح هذه الضوابط بمنزلة العادات الاجتماعية ، لها قوّة إلزامية تستند إلى جزاء يمكن أن نصفه بأنّه فوق اجتماعي ، كالخوف من غضب الأرواح أو انتقام الإله أو التعذيب في الحياة الآخرة . فالقوّة الدينية وما تفرضه من أوامر إلهيّة ، ووصايا قدسيّة ، وإجاءات نفسيّة ، ترسي دعائم الاستقرار والتنظيم الاجتماعي ، وتهذب السلوك وتصحّح قواعد المعاملات (الخشاب ، ١٩٨٧ ، ٢٤٦) . وذلك كلّه يسهم في تعلّق الأفراد بمجتمعهم ، ويشعرهم بالحاجة إلى تدعيم وحدتهم والودود عنها ، ويحفظ بالتالي للمجتمع كيانه وقدرته على ضبط سلوك الأفراد من خلال التماسك والترابط .

وتأسيساً إلى ما تقدّم ، فإنّ من واجب المؤسسات الدينية في المجتمع ، على اختلاف معتقداتها، أن تقوم بدورها المطلوب في عملية الضبط الاجتماعي ، من خلال إرشاد

الأفراد إلى الأعمال التي يرتضيها المجتمع ، وتنسجم مع قيمه ومعاييره الناطقة لسلوك المقبول . حيث تتكوّن لدى الأفراد منظومة قيمية متكاملة ، تشمل : (الصدق والوفاء والأمانة ، والعدل والحلم والتسامح ، والتواضع والتعاطف والتراحم . إضافة إلى توحيد أنماط السلوك ، وقواعد التفاعل الاجتماعي (جغتبي ، ٢٠٠٦ ، ٢٧٤) . فكلما زاد الانسجام بين أجزاء النسق الديني ، زاد تماسك المجتمع تبعاً لذلك .

وهكذا نرى أنّ الدين يمكن أن يمثل سلطة قوية لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين الناس في المجتمع الواحد ، من دون تمييز أو تعصّب ، وإن تعددت مذاهبهم الدينية . وذلك لأنّ قواعد السلوك لا يمكنها البقاء والاستمرار ، إلّا بوجود معزّز أو رادع أخلاقي ، وسلطة الاعتقاد الديني بقيمه وضوابطه ، تقوم بدور فاعل في هذا المجال .

٣/٣-٢- الضبط القانوني :

تعدّ القوانين التي تصدرها السلطة الحاكمة (الدولة) أهمّ الوسائل في عملية الضبط الاجتماعي ، ولا سيّما في العصر الحديث ، حيث تسود الفردية في المجتمعات التي بلغت درجة كبيرة من التنظيم والتعقيد . وتسعى هذه القوانين الوضعية التي تتولّاها الهيئات التشريعية في المجتمع ، إلى تحقيق المواءمة بين المصالح الفردية والمصالح العامة العليا للمجتمع . فالقانون يعبر عن الرقابة المنظّمة للمجتمع الإنساني ، لأنّه يشتمل على القواعد الملزمة التي تنظّم العلاقة بين الأفراد ، ولا يجوز الخروج عليها . ومن يخرج عليها ، يلاقي عقابه من الأجهزة الرسمية في الدولة (السالم ، ٢٠٠٠ ، ٨٤) . ويتمّ ذلك من خلال حماية الحريات ، وتحديد العقوبات وفقاً للخطر الذي يمثله الخارجون على القانون .

وتعدّ السلطة في نظر علماء الاجتماع نفوذاً شرعياً وقانونياً ، والشرعية هنا تعني أحقية الوضع التنظيمي في تنظيم سلوك أعضاء التنظيم ، متمثلة على شكل معايير اجتماعية مناسبة لطبيعة التنظيم . وهذا يتطلب من متخذي القرار في عملية الضبط

الاجتماعي ، امتلاكهم الخبرة والكفاءة ، والتأهيل المناسب في مجال عملهم القانوني (كولنكريدج ، ١٩٨٦ ، ٢٢٥) .

ولذلك يرى / إدوارد روس / أن القانون من أهم الضوابط الاجتماعية ، وأكثرها فائدة وتقدماً في ذلك البناء الاجتماعي الذي يكون المجتمع ؛ فهو حجر الزاوية في صرح النظام الاجتماعي وآلة الضبط المحركة ، والمتقنة الصنع التي تستعمل في المجتمع (سلطان ، ١٩٧٩ ، ٢٢) . فالقانون نظام اجتماعي يتصف بالتعميم والتجريد ، لأنه لا يخاطب أفراد المجتمع بأسمائهم وصفاتهم الضيقة ، وإنما يخاطبهم بأعمالهم وأنشطتهم الاجتماعية وخواصهم وصفاتهم العامة المشتركة .

وهكذا يبدو أن القانون هو الأداة الأساسية في عملية الضبط الاجتماعي ، وأن حكم القانون هو الأساس الذي يبنى عليه جميع المؤسسات الاجتماعية ، ومؤسسات الحكم الأخرى المكمل لها (تقرير التنمية الإنسانية العربية ، ٢٠٠٢ ، ٨٥) . فالقانون نظام اجتماعي منظم ، والإلزام يعني الإجبار على الأخذ بالجديد، واتباع خط معين من السلوك ينسجم مع الهدف المقصود من القانون .

والفرد في المجتمع الذي تسوده العدالة والمساواة بطريقة طوعية ، لا يعتبر أن في هذا الإلزام القانوني انتقاصاً من حريته ، بل يجد أنه يعني تنظيم هذه الحرية التي لا يمكن أن توجد إلا وفق قوانين الضرورة . والمجتمع بدوره ضرورة حتمية ، ولذلك وجب أن تكون الحرية الاجتماعية المضمون مهما كانت الظروف .

ومن هنا نرى أن ضرورة الخضوع للقواعد القانونية ، تسوّغها ضرورة تحقيق المصالح المشتركة لأفراد الجماعة التي تطبق تلك القواعد . وبالتالي ، فإن الذي يؤد الإلزام في القانون ، هو تصوّر النظام الاجتماعي الذي يلائم بين مقتضيات هذه المصالح المشتركة (عبد الله ، ١٩٩٠ ، ١٧-٢٠) . فالقوانين التشريعية إذن من العوامل الأساسية لتنظيم بنية المجتمع ، ومن الوسائل الضرورية للضبط الاجتماعي ، لأنها تستهدف تنظيم أشكال سلوكيات الأفراد ضمن الإطار الاجتماعي المحدد ، وغايتها

بالتالي الحفاظ على وحدة المجتمع، وحماية المصلحة الاجتماعية العامة في سيادة العدالة والمساواة بين الجميع .

٣/٣-٣- الضبط الإعلامي :

لا أحد يمكنه أن ينكر ، أو يتجاهل ، أن وسائل الإعلام أصبحت في العصر الحاضر من الوسائل ذات التأثير القوي في اتجاهات الأفراد وثقافتهم (الاجتماعية والأدبية والسياسية والاقتصادية ..) التي تسهم في تشكيل سلوكياتهم أو تعديلها ، حيث احتلت مكانة مهمة في الحياة الاجتماعية . وذلك بما تمتلكه هذه الوسائل من مواصفات جاذبة وممتعة للأفراد من الأعمار كافة . ولذلك فهي معنية ، إذا ما أحسن توظيفها ، بتوعية الأفراد وتوجيههم ، وربطهم بمجتمعهم، وتشكيل الرأي العام وتوجيهه بما يتناسب وقيم المجتمع وتطلعاته الحالية والمستقبلية . وبذلك تؤدي دوراً مهماً في استقرار المجتمع وتطوره وتقدمه . وتؤدي بالتالي دوراً في عملية الضبط الاجتماعي ، من خلال ما تبثه من معلومات وأفكار ، تنبع من قيم المجتمع وتراثه الحضاري ، بما يحقق التوازن والتوافق بين ثقافة الفرد وسلوكه الاجتماعي .

ولكن لا بدّ من التنويه إلى أنّ ما تبثه وسائل الإعلام من الأفكار والقيم ، يجب أن تكون بمثابة لما تعلّمه الأسرة والمدرسة، أي أن يكون هناك توافق وانسجام بين ما يعلم وما ينشر في مؤسسات المجتمع كافة . وهذا يكون الضبط الاجتماعي فعالاً . فما هو خير لا بدّ أن يكون خيراً في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وما هو شرّ لا بدّ أن يكون كذلك في أي من هذه المؤسسات المجتمعية (ناصر ، ١٩٩٢ ، ١٦٨) .

ومن جهته يمارس الرأي العام شكلاً من أشكال الضبط الاجتماعي ، بوصفه قوة معبرة عن مناقشات وحوارات وتوافقات ، قد تتحوّل إلى قواعد قانونية ذات تأثير قانوني على النظام الاجتماعي العام ، كما يحدث الآن في كثير من المجتمعات ، عن طريق الصحف والمجلات ، والقنوات الفضائية والإنترنت، وجمعيات المجتمع المدني .. وغيرها مما يسهم في طرح موضوعات همّ الرأي العام ، فيقبلها ويستجيب لها .

وأخيراً لا بدّ من ذكر الشائعات ، التي لها أيضاً دور في عملية الضبط الاجتماعي، ولكنه غالباً ما يكون دوراً سلبياً ، وذلك من خلال ما تطلقه الشائعات من موضوعات قد تكون ذات أهمية ، وتنقل من من شخص إلى آخر عن طريق الكلمة الشفوية ، من دون برهان أو دليل . فالشائعة تشكّل ضغطاً اجتماعياً مجهول المصدر ويكتنفها الغموض، ولكنها تحظى باهتمام قطاع عريض من المجتمع ، وتستهدف التأثير والضغط على الرأي العام وأجهزة السلطة . ويزداد تأثيرها عندما يسود المجتمع نسبة عالية من الأميين والعاطفيين ، أي اللاعقلانيين في تفكيرهم وسلوكهم ، ولا سيما في الأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية . ولذلك عدّت الشائعات وسيلة من وسائل الضغط الاجتماعي التي يخشاها الناس ويتجنبونها (العمر ، ٢٠٠٦ ، ١٤٧).

والخلاصة : إنّ وسائل الضبط الاجتماعي ووسائله المختلفة ، تعمل لتحقيق وظائف متعدّدة، تتمثّل في مساعدة الأفراد في تشكيل هوياتهم الشخصية وتشكيلاتهم الاجتماعية ، بما يحقق العدالة الاجتماعية فيما بينهم، ويحافظ على النظام الاجتماعي العام ، من خلال التضامن الاجتماعي وحماية الأفراد من الانحراف.

رابعاً- التربية والتغيير الاجتماعي

من المعروف أنّ التغيير لا يحدث بصورة تلقائية ، أي لا يحدث إلّا بتوافر عوامل تؤدي إليه ، ولذلك فإنّ دور الإنسان في التغيير بصورة عامة ، وفي التغيير التربوي بصورة خاصة ، يكون دوراً كبيراً .

كما أنّ المؤسسات التربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغيير الاجتماعي ، ولا سيما المدرسة التي تمثّل أبرز المؤسسات التربوية في المجتمع ، والتي خضعت لتغيرات عديدة خلال مسيرتها التربوية . حيث يتوقع من المدرسة أن تحمل العبء المتعلق بالمحافظة على تراث المجتمع ، وفي الوقت نفسه تنشئة الأفراد للعيش في عالم متغيّر .

وكذلك المعلم الذي يعدّ المتقدّم لبرامج المؤسسات التربوية ، من خلال قيادته لعملية التعليم والتعلّم. وبالتالي فإنّ عملية التغيير التربوي تعدّ ، بالمقام الأول ، عملية إنسانية موجهة متطورة.

١- مفهوم التغيير التربوي وطبيعته:

إذا كان التغيير لغةً هو: التبدّل و التحوّل ، فإنّ التغيير التربوي هو جملة من المبادئ والمفاهيم والجهود التربوية التي تتمّ عبر عمليات منطقية هادفة لإحداث نقلة نوعية في العملية التربوية ، مواكبةً بذلك التقدم العلمي لتحقيق أهداف المجتمع . والتغيير بالتالي هو استجابة مخطّطة أو غير مخطّطة من قبل المؤسسات سواء تربوية أو غيرها، لمواجهة الضغوط التي يتركها التقدم والتطور الفني الملموس .

وينطلق التغيير التربوي من دراسة الواقع بمنحازاته ومشكلاته وفهم التحديات الحاضرة والمستقبلية ، والتغيرات في الفكر التربوي ، والإفادة من دروس الأمم الأخرى وتجاربها ، وتحديد المستلزمات الأساسية للتطوير أو التغيير ، ووضع خطة زمنية له في ضوء المعطيات السابقة بشكل يوضح تسلسل العمل ومعايره وتكلفته .

فالمدارس تمتاز بتنوع مجتمع الطلاب الذين تقوم بخدمتهم، وكذلك بتنوع الأفراد والجماعات الذين ينتمون إلى المدرسة الواحدة ، لذا فعلى القائم بالتخطيط لإحداث التغيير أن يأخذ في الحسبان هذه الجماعات والأفراد الذين يؤثرون و يتأثرون بالنظام التربوي . ويُعدّ طلاب المدرسة (وهم جماعة داخلية) الجماعة الرئيسية المستفيدة من المدرسة ومن بين الجماعات الأخرى ذات العلاقة بالعملية التربوية جماعة أولياء الأمور، واللجان الاجتماعية المتوفرة في المجتمع (وهم جماعة خارجية) لها أثرها في عملية التغيير و التحديد التربوي . لذلك على القائم بشؤون التغيير أن يكون واعياً باهتمامات هذه

الجماعات والأفراد ووجهات نظرهم إذا أراد لمشروع التغيير أن ينجح (الجوير والجوير، ٢٠٠٤).

وهناك الإدارات و الأقسام الحكومية التي تدبر التعليم وتشرف على شؤونه ومراقبته ، وهذا يتطلب أيضاً من القائم بشؤون التخطيط للتغيير التربوي أن يكون على دراية بتسلسل الهرم الإداري والأفراد والأقسام ذات العلاقة المؤثرة بمشروع التغيير، لأنّ أي تغيير تربوي حقيقي ، يحتاج إلى تضافر جهود العاملين في المجال التربوي، ومن ثم صلة في هذا المجال (10 , Shaeffer, 1994). وذلك لأنّ عملية التغيير التربوي هي عملية إنسانية هادفة بالدرجة الأولى، لأنّ الإنسان منطلقها وغايتها .

٢- مجالات التغيير التربوي :

أصبحت مسألة التجديد والتحديث التربوي من المسائل الضرورية التي لا بدّ منها في ظل التقدم التكنولوجي وتسارع المعرفة وتضاعفها ، مرّة كلّ خمس سنوات على الأقل . ومن أبرز مجالات التغيير التربوي الذي يجب تحقيقها هي :

١/٢- التجديد في مجال أهداف التعليم وغاياته . والتجديد في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية .

٢/٢- التجديد في مجال الممارسات التربوية (شكل المبنى المدرسي ، تجهيزاته ، اليوم المدرسي ، وغيرها) .

٣/٢- التجديد في مجال أنماط التعليم وبنيته ، مثل التعليم عن بعد والتعليم المستمر والجامعات المفتوحة وغيرها .

٤/٢- التجديد في مجال المناخ المدرسي وطرائق التدريس والتقويم، وفي مجال إعداد الطالب (تفريد التعلّم) ، التجديد في مجال إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة وتقويمه .

٥/٢-التحديد في مجال الهياكل التنظيمية للعمل الإداري وتوزيع المهمّات والوظائف بشكل مناسب، وفعل (الجوير والجوير ، ٢٠٠٤) .

وهناك من يرى أنّ مجالات التغيير التربوي تتضمن : الأهداف والرؤية والرسالة التربوية ، والاستراتيجيات ، والثقافة ونشر القيم والاتصالات والتنسيق التربوي، والإداريين والمهمّات والتكنولوجيا والأجهزة .

أمّا الجابري (٢٠١٠) فقد ذكر أنّ مجالات التغيير التربوي تشمل المكونات الأساسية للعملية التربوية / التعليمية ، وهي :

أ-السياسة التربوية : وذلك بمراجعة سياسات المنظمات التربوية وأهدافها للتأكد من أنّ مخرجاتها متناسقة مع الوضع الحالي وتلبي التطلّعات المستقبلية .

ب-بنية التعليم : متابعة الوضع الراهن للمدارس والمؤسسات التعليمية ومدى مناسبة التطلّعات المستقبلية ، وتوفير جميع ما تحتاجه من بنية أساسية خاصة في مجال الاتصالات .

ج-المناهج و الكتب المدرسية : التغيير والتحديد في المناهج لمواكبة الانفجار المعرفي وازدياد عدد العلوم أفقياً ورأسياً مع مراعاة المحتوى الذي يخدم الحاجات الاقتصادية والاجتماعية، وكل ما هو من شأنه رفع مستوى الكفاءة و الفاعلية .

د-مجالات التقنيات التعليمية : تفعيل دور المختبرات والمكتبات والمعامل وقاعات العرض في المؤسسات التربوية ، والاستفادة من مراكز مصادر التعلم والمتاحف والمعارض التعليمية .

هـ—مجال العاملين وتدريبهم : وهو مجال يهتم برفع كفاءة كل من ينتمي للمؤسسات التربوية والتعليمية من المعلمين والإداريين والرؤساء ، والاستفادة من التطور التقني في جوانب التطوير والإعداد .

فالتغيير بصفة عامة ، وفي التربية بصفة خاصة ، هو مفهوم دال على التنوع والتحدّد في المجالات المختلفة ، ويعزّز بالتالي فكرة التطور والتقدّم والقضاء على الجمود (9, 2000, Altrichter & Elliott) . وهذا يتطلّب أن تقاد العملية التربوية /الاجتماعية بفاعلية ، كي تتحقّق التغيير المطلوب ، وذلك من خلال تطوير استراتيجيات التغيير التربوي ، والاهتمام بتأمين البيئة المناسبة للتغيير التربوي، بيئة اجتماعية منظّمة تسهم في تحقيق أهداف التغيير المنشود .

واستناداً إلى ما سبق ذكره من معوّقات التغيير التربوي ، نجد أنه لا بدّ أن نبدأ في النظام التربوي من تغيير الفرد ، أي العنصر البشري القادر على فعل التغيير، إذا ما وفّرت له الظروف والمستلزمات المناسبة .

٣- دور التربية في التغيير الاجتماعي:

بما أنّ النظام التربوي هو أحد الأنظمة الرئيسة في المجتمع ، بل هو النظام الرائد في المجتمع ، فإنّ عليه تقع مسؤولية أيّ تغيير يحدث في المجتمع . ومما يزيد حاجة الفرد إلى التربية ، أنّ العلم في تطور مستمرّ ، وعالم الأمس غير عالم اليوم ، وعلوم اليوم غير عالم الغد ، والعلوم والأحداث تتطور بسرعة فائقة جداً ، وإزاء هذا التغيير المستمرّ ، ترى التربية أنّ من واجبها أن تعدّ الأجيال الناشئة للعيش في عالم اليوم وعالم الغد معاً . فتقودهم المرونة في أفكارهم وأعمالهم واتجاهاتهم ، ليكونوا قادرين على التفكير بالمستقل ، وتدرّبهم على حلّ مشكلاتهم بأنفسهم ، لا أن تلقّهم حلولاً. وهذا يعني أنّ التربية تسهم في التغيير الاجتماعي من خلال الإجراءات التالية :

١/٣- تقوم التربية بامتصاص روح التغيير ، فتتمثل مفاهيمه و تطبقه ضمن مناهجها وأنظمتها .

٢/٣- تتمكّن التربية النواحي المتغيرة في المجتمع وتعمل على تحويل اتجاه التغيير لمصلحة الإنسان.

٣/٣- تعمل التربية- على توجيه التغيير الاجتماعي حسب الخطة المرسومة له . خلق المناخ الملائم لهذا التغيير الاجتماعي مما يسهل قبوله .

٤/٣- تُسهّم التربية في تكييف الأفراد داخل المجتمع مع التغيرات الاجتماعية ، والتغلب على المشكلات التي يتعرضون لها من جرّاء هذه التغيرات (الشيباني ، ١٩٩٦ ، ٤٣)

فالتربية هي عملية نموّ موجه للفرد يصل به إلى مستوى من النضج الاجتماعي ، وهي قوة إيجابية في تغيير الفرد لنفسه و لمجتمعه . و لتحقيق ذلك فإنّ الفرد يتعلّم كيف يُشبع حاجاته ويحقق رغباته وفق مقتضيات الثقافة التي ينشأ عليها ، كما يتعلّم كيف يكتيف عناصر الثقافة لخدمة مصالحه . وهذا التكيف القائم على التفاعل الإيجابي بين الفرد وثقافته هو أساس التغيير الاجتماعي ، وبالتالي فإنّ دور التربية بارز في إطار عملية التغيير الاجتماعي .

ويمكن إجمال دور التربية في مواجهة التغيرات الاجتماعية بما يلي :

١- الإعداد المهني للأفراد المجتمع :

بما أنّ الأفراد هم المادة الخام التي يقدمها المجتمع للمؤسسات التربوية ، فإنّ دور التربية ، ولا سيّما التربية المدرسية ، يتطلّب إعداد هؤلاء الأفراد وتهيئتهم وإكسابهم المرونة للتكيف مع التغيرات التي تحدث في المجتمع ، كما تُكسبهم القدرة على النقد البناء والتفكير المنطقي والعلمي السليم . ويتضمّن دور المدرسة الإعداد المهني لأفراد

المجتمع ، حيث تُعدّ التربية المدرسية الأفراد عن طريق اكتشاف قدراتهم وتوجيهها توجيهاً صحيحاً ، كما تساعد في اختيار التخصصات التي تناسب مع قدراتهم وميولهم ، وتلائم خطط التنمية في المجتمع .

٢ - المحافظة على وحدة الجماعة و تماسكها :

قد يتعرض المجتمع لصراعات ثقافية نتيجة للتغيرات الاجتماعية السريعة ، فقد تنتشر عناصر ثقافية في المجتمع من دون أن يتبع عن ذلك تغير مماثل في عناصر الثقافة المرتبطة بها ، مثال ذلك : زيادة أعداد العمالة الآسيوية /التربوية في بعض الدول الخليجية .

فاستخدام هذه العمالة في تربية الأبناء قد يؤدي إلى الكثير من المشكلات الاجتماعية ، ومن هنا تأتي أهمية التوعية والتهيئة وإجراء الدراسات وطرح الحلول والبدائل التربوية / للمحافظة على التماسك الاجتماعي .

٣-المحافظة على أيديولوجية المجتمع ومقوماته الأساسية :

إنّ انتشار الكثير من التيارات الفكرية والقيم والاتجاهات والمعتقدات المتباينة في الثقافة السائدة ، قد يؤثر بدرجات متفاوتة على أفراد المجتمع ، إذ قد يتعرض بعضها بدرجة كبيرة مع مقومات المجتمع الأساسية وقيمته المركزية وأيديولوجيته ، ثمّ قد يهدد المقومات الأساسية للمجتمع .

وهنا يأتي دور التربية في إعطاء الأفراد وإكسابهم القدرة على التفكير العلمي السليم والقدرة على النقد البناء ، مما يحفظ للمجتمع مقوماته الأساسية ، ويرسخها لدى الناشئة .

٤- إعداد الأفراد وتهيئتهم لمواجهة التغيرات :

يتطلب التغير الاجتماعي والثقافي من التربية ، أن تقوم بدورها لإعداد الأفراد وتهيئتهم للحياة الاجتماعية وإكسابهم المرونة في التفكير ، والقدرة على فهم دورهم الجديد في مواجهة التغيرات الجديدة ، والتكيف معها والاستفادة منها ، بحيث يصبحون هم أنفسهم قوة تغيير فعالة في المجتمع تبتكر وتضيف وتستفيد من التقدم المعرفي والتكنولوجي الذي يحدث في العالم . (السيد ، ٢٠٠٤ ، ١٩٤ - ١٩٨) .

٥- التأكيد على القيم الأخلاقية والروحية :

لقد سيطرت النواحي المادية على الأفراد في الكثير من المجتمعات ، نتيجة للتغيرات السريعة التي أدت إلى انتشار الكثير من القيم والأفكار التي تؤكد على المادة والرفاهية من دون التأكيد على شرعية وسائل الحصول عليها أو حسن استغلالها لمصلحة الفرد و المجتمع . وهذا ما جعل بعض الأفراد يهتمون بالمظاهر المادية على حساب الكثير من القيم الروحية والأخلاقية . وهنا تأتي أهمية الدور الذي تقوم به التربية لتنمية هذه القيم، ومساعدة الطفل/ الناشئ على استمساك القيم الروحية والأخلاقية في شخصيته، لتصبح موجهات لسلوكه في المجتمع (دنش ، ٢٠٠٠ ، ١٦٦) . وبالتالي ، فالتربية عملية تطبيع اجتماعي تُوجّه الفرد الوجهة التي يريد بها المجتمع الذي يعيش فيه ، في إطار العلاقة الوثيقة / المتبادلة بين التربية والمجتمع ، فحدوث تغيير في أيّ منهما يؤدي إلى حدوث الآخر .

٦- التوافق بين أهداف التربية وأهداف المجتمع :

يقوم هذا التوافق على فرضية يضعها علماء التربية ، وهي أنّ الدارس / المتعلّم ، يحصل من المؤسسة التربوية على المعرفة العلمية والتقنية والفنية والأدبية ، وغيرها من المعارف. ولكن المعرفة الثقافية في حقيقة الأمر ، هي التي تربط تلك المعارف بحياة

المجتمع. وهذا يقتضي من المؤسسات التربوية أن تبني جسور التواصل مع المجتمع ، وفي المجالات الثقافية المختلفة ، لأن المعرفة الثقافية الحقيقية هي التي تربط المعارف بحياة المجتمع ، وبالتالي فإن التربية من دون تلك الجسور ، ستفتقر إلى إحدى أهم وظائفها في المجتمع (Rose, 1997, 67). والهدف المقصود من بناء هذه الجسور، هو الوصول إلى التلاحم بين المؤسسة التربوية والمجتمع ، بحيث يتم تكييف المتعلم واندماجه في المجتمع الذي يعيش فيه (الشبيني ، ٢٠٠٠ ، ٩٠) . فلا يكون سلوك المتعلم امتصاصياً ، تقليدياً لسلوك الآخرين ، بل سلوكاً ذاتياً واعياً ، إيجابياً وفاعلاً ، يستند إلى قيم الثقافة التي اكتسبها المتعلم من خلال العملية التربوية ، ويلتقي فيها مع سلوكيات الذين يحملون هذه القيم .

ولكي تُحقق التربية التغيير الاجتماعي المطلوب ، يجب أن تُستند في عملها إلى أساسين رئيسين :

الأول : القيم الأصيلة التي يقوم عليها التراث ، والتي تقوم بدورها على خدمة قضية التطور بالنسبة للفرد والمجتمع ، وإعدادهما معاً إعداداً ملائماً للمستقبل .
والثاني : الوسائل العلمية والتكنولوجية ، والأساليب الإنسانية ، التي تعين على تطوير المجتمع في قيمه الأساسية (الفنيش ، ١٩٨٢ ، ٧٦) .

وهذا يتطلب من التربية أن تعمق صلتها بالبيئة الاجتماعية ، بجوانبها المختلفة ، لأن أي تغيير في بنية المجتمع، لا بد أن يأخذ بخصائص تلك البنية ودينامية عملها . وقمة معالم لا بد من تحقيقها لكي تتمكن التربية من إحداث التغيير المطلوب ، وتمثل هذه المعالم في : (عبد الدائم ، ١٩٩٨ ، ١١٠)

أ- مرونة النظام التربوي : بحيث تستجيب هذه المرونة لحاجات التغير المستمر .

ب- الأخذ بالتربية المستمرة : أي التربية من المهد إلى اللحد ، وتحطيم الحواجز بالتالي بين التربية النظامية وبين سواها من أشكال التربية غير النظامية .

ج-بناء قدرة المتعلم على التعلم الذاتي : بحيث يتمكن من تعليم نفسه بنفسه باستمرار ، وجعل هذه القدرة محور العملية التربوية وهدفها الأساسي .

د-ربط التربية بحاجات العمالة المتغيرة والمتجددة : أي ربط التنمية التربوية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، بوجه عام .

هـ-تجديد التقنيات التربوية : والاهتمام بوجه عام ، بالربط بين التربية والتقنيات الإعلامية والمعلومات الجديدة . وربط التراث المحلي بالتراث العالمي من خلال التفاعل الإيجابي .

وبذلك تستطيع العملية التربوية تأهيل المواطن القادر على التعامل الإيجابي مع ظاهرة التغير (التغير) الاجتماعي . ويكون في الوقت ذاته ، قادراً على تحويل حركة التغير والتغير إلى حركة مستمرة من التطور والتطوير، تسهم بفاعلية في إحداث التغير الاجتماعي/التربوي المطلوب.

الفصل الرابع

أسس التربية

— مقدمة —

أولاً— الأساس النفسي للتربية

ثانياً— الأساس الاجتماعي للتربية

ثالثاً — الأساس الثقافي للتربية

رابعاً— الأساس الفلسفي للتربية

خامساً— الأساس الاقتصادي للتربية

مقدمة

يشير مصطلح "أسس التربية" إلى مجموعة من المسلّمات أو الفرضيات المبدئية، التي تُشكّل البناء الهيكلي للتربية، والذي يُشكّل بدوره المراكز النفسية والفلسفية والثقافية والاجتماعية، التي تستند إليها التربية في عمليات تخطيط أهدافها ومناهجها وبرامجها.

وإذا كان هدف التنمية التربوية / الاجتماعية بناء الإنسان القادر على التكيف والتفاعل من بيئته النفسية والاجتماعية والاقتصادية، فإنّ على التربية أن تتفاعل مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى، وتستمد منها الأصول (الأسس) التي تبنى عليها خططها ومناهجها وأساليب عملها، لكي تستطيع أداء مهامها في إحداث التغيرات التنموية المطلوبة، وضمان استمراريتها، باعتبار أنّ التربية ذاتها مؤشر من مؤشرات التنمية، وحاجة أساسية لتحقيقها التنمية.

فالتربية لم تُعدّ محصورة في تنمية الفرد من الجوانب الجسدية والعقلية فحسب، وإنما أصبحت تعنى بجوانب شخصية الفرد من جوانبها (الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية والمهنية) في إطار التربية المتكاملة، وفق منطلقات المجتمع ومتطلباته.

ولذلك لا بدّ للتربية، بوصفها علماً، أن تستفيد من العلوم الأخرى ذات الصلة بالكائن البشري الذي تتعامل معه، من أجل توظيف معطيات هذه العلوم في وضع الأسس السليمة للعملية التربوية، بمراحلها المختلفة، بما يحقق الأهداف التربوية المطلوبة، وتحقيقاً بالتالي التكامل التربوي بين متطلبات تنمية الفرد وحاجات المجتمع.

أولاً- الأساس النفسي للتربية

بما أنّ الوظيفة الأساسية للتربية هي إعداد الإنسان / الفرد للحياة الاجتماعية، فعليها أن تستوعب التغيرات التي تحصل في نمو الأطفال والناشئة، لكي تتمكن من

التعامل مع كل شريحة منهم ، مما يتناسب مع سماتهم الشخصية وخصائصهم النفسية .
وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على علم النفس بوجه عام ، وعلم النفس التربوي بشكل
خاص ، لمعرفة تطوّر السلوك الإنساني في المراحل المتعاقبة .

ومن هنا أخذ علم النفس التربوي دوره في توجيه التربية نحو أفضل النظم
والأساليب للتعامل مع الأجيال الناشئة ، من خلال الدمج بين معطيات علم النفس
ومتطلبات العملية التربوية ، بحيث تستطيع التربية أن تبيّن أهدافها العامة واتجاهاتها
أسس سليمة، وفق قيم سلوكية وخبرات فكرية وعلمية .

١- التربية والطبيعة الإنسانية :

يُعدّ مفهوم التربية المتكاملة ، هو الإطار العام الذي تتحرك فيه التربية الحديثة
وتسعى إلى تحقيقه ، حيث أصبحت التربية تهتمّ بجوانب شخصية الفرد (الجسدية
والنفسية والعقلية والاجتماعية) . ولذلك استندت التربية إلى الأسس النفسية للمتعلم ،
كما استندت إلى الأسس الأخرى .

وبما أنّ التربية تتعامل مع الإنسان الناشئ ، فقد اهتمّ علماء التربية بدراسة طبيعة
الطفولة والمراهقة ، وميزات كلٍّ منها ومكوناتها ومظاهرها ، فظهرت أولاً ، نظرية (
الملكات العقلية) باعتبارها قوى خاصة مثل : (التفكير والتخيل والانتباه) . ثمّ ظهرت
نظرية (التدريب الشكلي) التي اعتمدت الملكات السابقة ورأت أنّها تقوى بالتمرين
والتدريب .

وممّا نظريات أخرى حلّلت طبيعة الإنسان معتمدة على حاجاته ودوافعه :
(راجع ، ١٩٧٠)

أ- الحاجات : تُعرّف الحاجة بأنّها حالة من النقص والعوز واختلال التوازن ،
تقترن بنوع من التوتر والضيق ، يزول حالما تنقضي الحاجة ويُسدّ النقص ،

سواء كانت الحاجة مادية أم معنوية. وإن اختلف علماء النفس في عدد الحاجات الدفعية عند الإنسان / الفرد ، فإنّ الاتفاق السائد هو تصنيفها في ست حاجات ، هي : (الحاجة إلى الطمأنينة والأمن ، الحاجة إلى الحب ، الحاجة إلى التقدير ، الحاجة إلى الحرية ، الحاجة إلى النجاح ، والحاجة إلى السلطة الضابطة).

ب- الدوافع : يرى علماء النفس أنّ الدافع أشمل وأعمّ من الحاجة ، وإن كان يصدر بفعل الحاجة . والدافع هو حالة أو قوة لا تلاحظ مباشرة بل بالسلوك الذي يصدر عنها . فإذا كان السلوك ، مثلاً ، يتّجه إلى البحث عن الطعام ، فإنّ الجوع هو الدافع لذلك السلوك.

والدافع حالة داخلية ، جسميّة أو نفسيّة ، تكون كامنة وتثار في ظروف معينة تنبئها وتنشطها . وتُصنّف الدوافع بحسب طبيعتها إلى فطرية ، كالجوع والعطش والتجمّع .. ومكتسبة ، كالحبّ والشفقة ، والطموح ، والتعاون . وتساعد العملية التربوية إلى حاجات المتعلّم ودوافعه لخلق المواقف التربوية / التعليمية ، التي تثير المتعلّم وتدفعه إلى اتخاذ سلوك استجابي ، يتكيف به مع المواقف التعليمي ، ويكسبه الخبرة المطلوبة ، ويحفز. على التفاعل والإنتاج والإبداع .

فالدوافع من المبروريات الواسعة الاستعمال في المجال النفسي / التربوي ، حيث يهتم بها المرشد النفسي والاجتماعي ، والمعلّم / المربي ، من أجل معرفة دوافع المتعلمين وتوظيفها في عملية التعلّم ، التي لا يمكن أن تتمّ إلاّ إذا توافر للفرد دافع يمكنه من تعلّم أي شيء جديد ومفيد .. وهذا من المداخلات الأساسية للتربية البنّاءة.

وهكذا تبدو العلاقة بين التربية وعلم النفس علاقة وطيدة ، ولا سيّما علم نفس الطفولة والمراهقة ، الذي يهتمّ بالمراحل النمائية حتى سنّ النضج ، وهي المراحل

التربوية المهمة في حياة الفرد ، حيث تسهم الأسس النفسية في تشكيل عملية التعلم بشكل أفضل ، وتمكن المعلم من اختيار أفضل الطرائق لتحقيق أهداف التعلم .

٢- مفهوم علم النفس وأبعاده التربوية:

يُعرف علم النفس بوجه عام ، بأنه العلم الذي يدرس الطبيعة الإنسانية والتفكير الإنساني ، والسلوك الناتج عنهما، سواء كان فعلاً أم قولاً أم حركة ، أي أنه مجموعة الحقائق التي يتم الحصول عليها من وجهة النظر النفسية (فراير ، ١٩٦٨ ، ٣٢)
ويدرس كيفية تفكير الإنسان ومعتقداته وسلوكاته. فهو علم هدفه الأساسي الإنسان، وكذلك التربية هدفها الإنسان ؛

فالتربية تعمل على إعداد الإنسان للتكيف مع بيئته الخاصة والعامة ، والتفاعل معها بشكل إيجابي بما يمكنه من تأمين متطلبات الحياة .

وتتضح الأبعاد التربوية لعلم النفس ، من خلال معطيات بحوث علم النفس في موضوعات مختلفة لها علاقة مباشرة بموضوعات تخصّ العمل التربوي ، ومنها : علم النفس العام ، علم نفس الطفولة وعلم نفس النمو وعلم نفس الشخصية . ومن خلال التزاوج بين التربية وعلم النفس ، ينتج علم (النفس التربوي) الذي يبحث في كيفية تطبيق مبادئ علم النفس وقوانينه في ميدان التربية والتعليم (الطيبي ، ٢٠٠٢ ، ٣١).

وبناء على ما تقدّم يمكن إجمال الجوانب النفسية / التربوية التي يُقدّمها علم النفس ، بالنقاط الثلاث الآتية : (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٢٢)

أ- تُعرف قدرات المتعلم العقلية والمعرفية ، حيث يمكن التعرف إلى ميوله وحاجاته وسلوكه ، أي معرفة تكوينه الشخصي (العضوي والسلوكي) .

ت- وضع نظريات تعلم تناسب طبيعة المتعلم من ناحية ، وتوائم بين محتوى التعليم وقدرات المتعلم من جهة أخرى ، بحيث تسمح بنقل تعليم المعلم إلى تعلم المتعلم .

ث- التركيز على البيئة التعليمية / التعلمية ، بشقيها (الاجتماعي والطبيعي) ، بما يؤثر في مناسبة موضوع التعلم وصلاحيته للبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها المتعلم .

فعلم النفس الحديث يشدد على حاجات المتعلم وميوله ورغباته ودوافعه نحو التعلم ، ويضع نظريات وقوانين تفسر عملية التعلم وشروطها ، ولا سيما عمليات الاستيعاب واكتساب المهارات الفكرية والسلوكية ، وكيفية إثارة دافعية المتعلم للبحث والاكتشاف ، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة . ولذلك يُعطي علم النفس الحديث أهمية للطرائق والأساليب التربوية الحديثة ، التي تأخذ في الحسبان قدرات المتعلم واستعداداته وطرائق تفكيره ، في أي مرحلة تعليمية ، إضافة إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية والاجتماعية ، في إطار تحقيق التربية المتكاملة .

٣- الأبعاد النفسية للتربية :

أصبح واضحاً أن التربية (عملية اجتماعية وفردية) في آن معاً . وهذا ما يوجب على التربية أن تُراعي الأسس النفسية / الذاتية والموضوعية / لكي تؤدي مهمتها بالشكل المطلوب .

فالتربية بحكم سعيها المتواصل لتحديث طرائقها ووسائلها ، بهدف تطوير أدائها وتحسين نتائجها ، تستند إلى مكتشفات علم النفس ومنجزاته في المجال التربوي . ومن هنا نشأت علاقة وثيقة بين التربية وعلم النفس منذ وجدت المؤسسات التربوية ، وأدت إلى تلازمها الناتج عن طبيعة أهدافهما المشتركة ، والنابع من اعتماد كليهما على طرائق ووسائل متشابهة في تربية الشخصية وتنقيتها (عاقل ، ١٩٨٩ ، ١٥) .

وهكذا استأثرت التربية بأبحاث علم النفس لتلبية مطالبها ومعالجة مشكلاتها . حتى أصبح أساساً في إدارتها وسلامة مسيرتها ، ومساعدتها في تجاوز العقبات التي تعترضها، سواء بالوقاية أم بالتشخيص والعلاج .

ويمكن تحديد هذه الأبعاد بالجوانب التالية : (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٩٧)

١/٣-طبيعة المتعلم : بما هو عليه من تكوين عضوي وسلوكي ؛ أي معرفة طبيعة المتعلم كإنسان له " تكوينه الذاتي ، وحاجاته النمائية ، وقدراته واستعداداته، وميوله وسلوكاته الخاصة.

٢/٣-الفروق الفردية : وهذا الأساس يكمل الأساس السابق ، لأن التربية تتعامل مع أفراد من مستوى عمري واحد ، ولكن ثمة فروق فيما بينهم من حيث القدرات والحاجات والتكوين النمائي ، قد يكون بعضها وراثياً ، وقد يكون بعضها الآخر مكتسباً .

٣/٣-طبيعة التعلم : التي تشمل موضوع التعلم ومحتواه ، ومناسبته للإنسان المتعلم ، والاهتمام بنماذج التعلم وفق نظريات التعلم ، واختيار ما يناسب منها لكل موضوع من موضوعات التعلم في المراحل (المستويات) المختلفة .

٤/٣-طبيعة البيئة التربوية : وتشمل المجتمع والتراث وطرائق التفكير وأساليب الحياة ووسائل الاتصال المختلفة، ومدى صلاحية البيئة وأثرها على المتعلم والتعلم .

وإذا كانت هذه الأبعاد قُسمت للدراسة ، فهي متداخلة ومتكاملة في إطار العملية التربوية ، التي تسمح للتربية بأن تختار مناهجها وطرائقها وأساليبها ، على أسس نفسية / علمية تستطيع من خلالها أن تحقق أهدافها بالنسبة للفرد والمجتمع .

٤- علم النفس التربوي :

علم النفس التربوي ، علم حديث العهد ، نتج عن تزاوج علم التربية مع علم النفس ، في إطار السعي لإعداد الكائن البشري إعداداً سليماً ، والوصول به إلى شخصية اجتماعية متكاملة ، قادرة على التكيف الإيجابي مع متطلبات الحياة .

فعلم النفس التربوي هو العلم التطبيقي الصرف ، الذي تتوقف مهمته على استخلاص أهم مكتشفات علم النفس العام ، ثم تطبيقها في الميدان التربوي . وهو يُعدّ من العلوم النظرية / التطبيقية ، التي تحاول فهم ما يجري في المدرسة بوجه عام ، وما يجري في غرفة الصفّ بوجه خاص ، وتُعرف أسباب حدوثه ، وبالتالي تزويد المعلمين بأفضل المعلومات التي يحتاجونها لتسيير عملية التعليم والتعلّم في مواقف مختلفة (بلقيس، ١٩٨٣، ١٨) . وهذا يعني أنّ علم النفس التربوي هو دمج لعلم النفس في قلب العملية التربوية، انطلاقاً من أهداف واحدة وانتهاء بنتائج واحدة، أي أنّ الإنسان هو المنطلق والمهدف.

وهكذا اكتسب علم النفس التربوي أهمية مميزة كونه يرتبط بالتربية ارتباطاً مباشراً ووثيقاً ، حيث يتخذ من مجالها الواسعة مصدراً لموضوعاته وأبحاثه ، والتي يمكن حصرها في الأمور الآتية:

١/٤- النمو المتكامل للمتعلم من جوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

٢/٤- عملية التعلّم من حيث طبيعتها وعناصرها وأساليبها ، والعوامل المؤثرة فيها .

٣/٤- نظريات التعليم والتعلّم ، وانعكاساتها في تنظيم العملية التربوية ، ولا سيّما طرائق التعليم والتعلّم ، والاستراتيجيات المناسبة لكلّ موضوع تعليمي / تربوي .

٤/٤-عمليات القياس والتقويم ، بما فيها قياس الذكاء والتحصيل الدراسي،
والميول والقدرات العقلية . وما يتبعها من الصحة النفسية للمتعلم وتكوين
شخصيته بشكل سوي ، وأثر ذلك كله في مسيرة نمائه وتطوره .

وبذلك اربط علم النفس التربوي بالمدرسة الحديثة وفق علاقات تأثير متبادل .
فالمدرسة تُشكل المختبر الصحيّ لحقائق علم النفس التربوي ومبادئه ونظرياته ، وهو
بدوره المحرك لتعديل العمليات المدرسية أو تغييرها ، وقياس مردودها وتقويم أدائها .

واستناداً إلى ما يقدمه علم النفس التربوي ، يمكن القول إنه يؤديّ الوظيفتين
الآتيتين :

-الوظيفة النظرية : تكوين المعرفة العلمية عن التعلم والمتعلم ، وتنظيمها بشكل
منهجي يتضمن الأسس والمبادئ ذات الصلة بعملية التعليم والتعلم .

-الوظيفة التطبيقية : صوغ المعارف العلمية بأشكال تُمكن العاملين في الميدان
التربوي من الاستفادة منها ، وتطبيقها بفاعلية عالية ، وإجراء التعديلات الضرورية
المناسبة لتحقيق أفضل النتائج التربوية .

وهكذا يجمع علم النفس التربوي بين العلم النظري والعلم التطبيقي ، حيث
يتصل موضوعه بالمشكلات التربوية بوجه عام ، وما يصادف المتعلم بشكل خاص
فإذا كانت الجوانب النظرية العامة للتعلم تدخل في ميدان علم النفس ، فإنّ التعلم
المدرسي يقع في ميدان علم النفس التربوي ، لأنه يحدث في سياق اجتماعي معيّن
(نشواني ، ١٩٨٧ ، ٢٠) . أي أنّ مجال العلم هو معرفة للطرائق والمبادئ التي تحكم
التعلم ، ومعرفة العوامل المؤثرة في هذا التعلم ، ونوع التعلم الذي يتوافق مع خصائص
المتعلم ، لضمان نجاح العمل التربوي.

ثانياً- الأساس الاجتماعي للتربية

توصف التربية بأنها عملية اجتماعية ، نامية ومتطورة ، تختزن في جوانبها خصائص اجتماعية توائم بين مطالب تربية الفرد وقيم المجتمع ، حيث يُحدّد النظام الاجتماعي ، نوع التربية وأساليبها بحسب معطياته وإمكاناته من جهة ، وبحسب قيمه وتقاليده وأهدافه من جهة أخرى .

١- الطبيعة الاجتماعية للتربية :

التربية بطبيعتها ، عملية تقوم على الفرد ، والفرد هو عنصر أساسي في المجتمع ، بحيث لا يمكن النظر إلى الفرد أو المجتمع ، أو تقوم أحدهما بمعزل عن الآخر . فكلّ مجتمع يتصوّر ما كان عليه ، وما هو عليه الآن ، وما يطمح أن يكون في المستقبل . وهنا تظهر فاعلية التنمية التربوية التي تهتمّ بتعديل أنماط سلوك الأفراد إلى مستويات تتلاءم مع أهداف المجتمع وفلسفته الحياتية .

وهكذا تكون التربية دائماً في حالة من المواجهة المستمرة مع أجيال جديدة يجب عليها أن تُشكّلها وفق مطالب المجتمع ، بحيث يكون الكائن البشري / الفرد حاملاً لمواصفات جديدة تمكّنه من مواكبة الحياة الاجتماعية بمظاهرها المتعددة . وهذا يتوافق مع قول / إميل دوركهايم / : بأنه يجب على التربية أن تضمن لجميع المواطنين طائفة من الأفكار والمشاعر المشتركة ، والتي من دونها يصبح الوجود الاجتماعي غير ممكن (دوركهايم ، ١٩٩٦ ، ٧٩) . وهنا تُحدّد العلاقة بين التربية والمحددات الاجتماعية ، بحيث تتغيّر التربية في المجتمع من وقت لآخر ، تبعاً لتغيّر هذه المحدّات ، فتقوم بتنقيتها وترسيخها . وكلّما تغيّرت الأهداف الاجتماعية ، تغيّرت معها الأهداف التربوية .

فالتربية تعتمد النظام الاجتماعي إطاراً مرجعياً في منطلقاتها وأهدافها ، حيث لكلّ نظام اجتماعي بناء يتضمّن محدّات موروثة ومكتسبة ، تُحدّد سلوك الأفراد

ونماذج تربيتهم. وتأتي المثل العليا (الروحية والأخلاقية) والقيم والعادات الحسنة على رأس هذه المحدّات ، فهي أساس الحكم ومنطلق القياس للتربية الصالحة.

وفي ذلك أوضح / دوركهام / : " أن نظام التربية لا يستهدف في المقام الأول تفتح الفرد، وإنما هو قبل أي شيء ، الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإدماج هذا الفرد في بنيته . ولذلك ينبغي أن يتجاوب تنوع التربية وتخصّصاتها ، مع حاجات المجتمع ما دام هدف التربية تكييف الطفل / الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يهيأ للعيش فيها " (المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم ، ١٩٨٦ ، ٢٠) . وضمن هذه العلاقة الحميمة بين التربية وعلم الاجتماع ، فإن التربية تميل إلى التنوع من أجل المجتمع وبوساطته . حيث يمكن لهذا النموذج التربوي أو ذاك ، أن يجد له تفسيراً في ضوء البنية الاجتماعية القائمة .

ولذلك تجمع آراء علماء الاجتماع والتربية ، على أن الأهداف التربوية يجب أن تنبع من طبيعة المجتمع ، بما فيها من عقائد ونظم وقيم سائدة ، وتعمل على تطويرها إلى أنماط جديدة تتوافق مع ظروف الحياة المستجدة ، ونقلها إلى الأجيال المتعاقبة. وهذا يقتضي من التربية أن تستند في عملها إلى الأساسين الاجتماعيين الآتين :

(الفنیش ، ١٩٨٢ ، ٧٦)

أولهما : القيم الأصيلة التي يستند إليها التراث ، والتي تقوى على خدمة قضية التطور بالنسبة للفرد والمجتمع ، وإعدادهما معاً إعداداً ملائماً للمستقبل .

وثانيهما : الوسائل والأساليب العلمية والتكنولوجية والإنسانية ، التي تعين على تطوير المجتمع وفق قيمه الأساسية .

فالعملية التربوية لا توجد في فراغ ، ولا تنطلق من فراغ ، بل هي جزء أساسي في الكيان الاجتماعي الذي تعمل في إطاره ، والذي يحدّد نوعية التربية ودرجة تأثيرها

في تنمية الفرد ، الشخصية والاجتماعية . وهذا يقتضي من التربية أن تأخذ في حساباتها ، خصائص المجتمع وتوجهاته الحالية والمستقبلية ، وتحدد المناهج والبرامج الكفيلة بخدمة أهداف المجتمع ، وتحسين واقعه باستمرار في المجالات المختلفة .

٢- التربية وعلم الاجتماع :

علم الاجتماع التربوي أحد العلوم الإنسانية المهمة التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر ، لدراسة الحياة الاجتماعية بمظاهرها كافة ، حيث يدرس العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم ، وتصرفاتهم كأعضاء في جماعة . إذ لا يمكن دراسة الفرد بمعزل عن الأفراد الآخرين في الجماعة ، بل تكون الدراسة شاملة وضمن النظام الاجتماعي السائد .

ولذلك يُعرّف علم الاجتماع بأنه من العلوم الأساسية التي تحاول الوصول إلى قوانين وقواعد تفسّر الظواهر الاجتماعية ، سواء كانت هذه الظواهر في شكل جماعات بشرية ، أم في نُظم ومؤسسات اجتماعية أو إنسانية . وهو بالتالي العلم الذي يساعد في تكيف الفرد والمجتمع للعيش معاً ، ضمن أهداف معينة يسعون إلى تحقيقها من أجل التقدم والاستمرارية (عيسى ، ١٩٨٦ ، ١٣) . أي أنّ علم الاجتماع يركّز على سلوكيات الأفراد ضمن المجتمع الذي ينتمون إليه ، كما يدرس تأثير البيئة الاجتماعية في تكوين الشخصية ، وتحديد نوع العلاقات بين الأفراد .

ومن هنا كانت الصلة وثيقة بين علم الاجتماع والتربية بوصفها عملية اجتماعية ، تعمل على تنشئة الأفراد وإعدادهم ليكونوا قادرين على التكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها .

فدراسة علم الاجتماع توضح أنّ آلية قدرة العمل التربوي ، لا يمكن فصلها عن القدرة الاجتماعية ، وأنّ القدرة الاجتماعية تتحكّم في القدرة التربوية ، مستخدمة

إياها لتثبيت أوضاعها وتوطيد دعائمها . فتظهر هذه الدراسة الوقائع التي تلاحظ في العلاقة التربوية ، وكأنها نتائج عمل النظام بمجمله . وبما أن التربية هي أداة عمل لتكليف الفرد مع حياة الجماعة ، فإن تطبيق العلاقة في المؤسسات التربوية يقيم قواعد العلاقات والصلات بين الناس ، ويضع بين العلاقات تراتبية سليمة (المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم ، ١٩٨٦ ، ٣٠) .

وهكذا تتجلى العلاقة المتبادلة بين التربية وعلم الاجتماع ، انطلاقاً من العلاقة العضوية ذات التأثير المتبادل بين التربية والمجتمع . بحيث أصبحت التربية تستند في تطوير كثير من جوانبها ، على ما تقدمه دراسات علم الاجتماع ، من معطيات كمية ونوعية ، عن أوضاع المجتمع وتطلعاته.

فالأهداف التربوية لم تعد تشتم بالاستناد إلى مكتشفات دراسات علم النفس فحسب ، وإنما أيضاً تحتاج إلى دراسات اجتماعية . إذا كان علم النفس يساعد التربية في تعيين الأهداف والغايات الفردية والاجتماعية، فإن علم الاجتماع يفيد في تعيين الطرائق والوسائل التي تضمن بلوغ هذه الأهداف ، وتحقيق تلك الغايات (الحصري ، ١٩٨٥ ، ٨٦) .

ولذلك فإن من المهمات الأساسية لعلم الاجتماع ، دراسة تلك الأنظمة التربوية ، ومدى علاقتها بالأنظمة الاجتماعية الأخرى في إطار التبادل والتكامل ، باعتبار أن هذه الأنظمة أنساقاً اجتماعية تشكل في النهاية النسق الاجتماعي العام ، بطبيعته ومكونات بنيته واستمراريته .

وقد أدى هذا التقارب والتزاوج بين التربية وعلم الاجتماع ، إلى ظهور علم جديد ، هو علم الاجتماع التربوي .

٣- علم الاجتماع التربوي :

لقد تعددت موضوعات علم التربية وعلم الاجتماع ، بحيث أصبحت موضوعات كلّ منهما تتحدّث عن موضوعات الآخر ، ولا سيّما في الموضوعات الاجتماعية / التربوية ، كالتربية الأسرية والتربية الاجتماعية . ولكن يبقى موضوع علم الاجتماع التربوي من أهمّ الموضوعات المشتركة بين العلمين (علم التربية وعلم الاجتماع) ، لأنّه شكّل صلة الوصل بينهما ، إذ لا يمكن للتربية أن تتطوّر وتتقدّم من دون تحليل النواحي التي تستند إليها في أداء وظيفتها في المجتمع .

ولذلك يُعرّف علم الاجتماع التربوي بوجه عام ، بأنّه : العلم الذي ينظر إلى المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، كمؤسسات اجتماعية داخل البناء الاجتماعي العام ، تؤدّي دورها الوظيفي فيه وتسهم في تقدّمه وتطوّره . وهو بذلك العلم الذي يهدف إلى الكشف عن العلاقات بين العمليات التربوية ، وإبراز هذه العملية كظاهرة اجتماعية ، وبيان وظيفتها في المجتمع (غيث، ١٩٨٧ ، ١٦٨) .

أمّا من الوجهة الوظيفيّة ، فيُعرّف علم الاجتماع التربوي ، بأنّه : العلم الذي يستهدف دراسة الأنساق التربوية وتحليلها من حيث الأدوار البنائية ، الداخلية والخارجية ، وما تتضمنه تنظيماتها الاجتماعية من عمليات تفاعل بين مكوناته المحددة للجماعة التربوية ، على مستوى الأنساق التربوية العامة ، أي على مستوى النظام التربوي ، وعلى مستوى الأنساق الفرعية (المدرسة ، الجامعة) ، وعلى مستوى الأنساق المصغّرة (الصف ، عملية التعلّم) . وذلك بغية فهم الوظائف المرتبطة بتلك الأنساق ، وما بينها من نظم المجتمع من تساند واعتماد وظيفي متبادل (الجولاني ، ١٩٩٣ ، ٢٢٢) . وهكذا ارتبط علم الاجتماع التربوي بعمل المؤسسات التربوية ، حيث استخدمت أساليب متعدّدة لحلّ المشكلات الاجتماعية التي تواجه العملية

التربوية . فثمة مسائل تربوية ينعكس تأثيرها بصورة مباشرة في المجتمع ، كما أن هناك مسائل اجتماعية تؤثر بصورة مباشرة في التربية ، وهي المسائل الاجتماعية في الميدان التربوي .

وهنا يكون الدور البارز لعلم الاجتماع التربوي الذي يدخل في إطار التربية وعلم الاجتماع ، وتأثيرهما المتبادل الذي يسهم في التكوين الاجتماعي للفرد ، والذي يتطلب جهوداً مشتركة من علمي التربية والاجتماع ، تؤدي بالتالي إلى اتحاد سوسيولوجي/ اجتماعي تربوي جديد عند نقطة تقاطع هذين العلمين، له طرائقه الخاصة ومنهجه المتميز في البحث (غوروما، ١٩٩٤ ، ٨) . وذلك من أجل تذليل العقبات أمام العملية التربوية ، ومتابعة مهماتها على أسس اجتماعية سليمة ، تستطيع أن تؤمن البيئة الاجتماعية المناسبة في مؤسساتها المختلفة ، التي تضمن تكييف الأفراد مع ظروف الحياة الاجتماعية ، وقدرتهم على مواجهة تعقيداتها وتغيراتها المتسارعة .

ثالثاً- الأساس الثقافي للتربية

تعد الحياة الاجتماعية نسيجاً متكاملًا من الأفكار والأنظمة والسلوكيات التي لا يمكن الفصل بينها ، بوصفها تُشكّل التركيبة الثقافية في بنية المجتمع ، التي تحدّد مستوى تطوّره الفكري والحضاري .

ولذلك تحتل الثقافة موقعاً متميّزاً في حياة المجتمع بجوانبها المختلفة ، ولا سيما الجانب التربوي ، حيث تستمد التربية أسسها الثقافية من المجتمع ، لتوسّع دائرة معارف الإنسان وتكسبه خبرات جديدة ومتنوعة ، تمكّنه من التصرف البناء في حياته الخاصة والعامة .

١- مفهوم الثقافة وطبيعتها :

يذكر أن أقدم تعريف للثقافة وأكثرها شيوعاً ، هو ذلك التعريف الذي وضعه / إدوارد تايلور (E.Tylor) ، ورأى فيه أن الثقافة ، هي : " كلّ مركّب يشتمل على

المعرفة والمعتقدات والفنون ، والأخلاق والقانون ، والأعراف ، وغير ذلك من
الإمكانات أو العادات، التي يكتسبها الفرد / الإنسان بوصفه عضواً في
مجتمع (مجموعة من الكتاب ، ١٩٩٧ ، ٩) .

أما / كلايد كلوهون (C. Kihon) فيُعرّف الثقافة بأنها : " وسائل الحياة
المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر التاريخ الماضي منها ، والمتضمّن العقلي
واللاعقلي . والتي توجد في وقت معيّن ، وتكون وسائل إرشاد وتوجيه لسلوك الفرد
الإنساني في المجتمع " . وهذا يتفق مع تعريف / كلباتريك (Keipatric) الذي يفيد
بأن الثقافة : " هي كلّ ما صنعت يد الإنسان وعقله من مظاهر البيئة الاجتماعية ؛ أي
ألّها كلّ ما اخترعه الإنسان أو اكتشفه ، وكان له دور في العملية الاجتماعية (ناصر،
١٩٨٩ ، ٨٧) .

وثمة من يُفرّق بين مفهوم الثقافة- (Culture) ومفهوم الحضارة (Civilization)
كما في اللغة الألمانية التي تتضمّن وجهين : وجه ذاتي ، هو ثقافة العقل ؛ ووجه
موضوعي ، هو مجموعة العادات والأوضاع الاجتماعية والقيم الشائعة في مجتمع
معيّن. أو هي طريقة حياة الناس وكلّ ما يملكون ويتداولون اجتماعياً وبيولوجياً
(صليبا ، ١٩٧١ ، ٣٧٨) .

واستناداً إلى مضمون الثقافة ، فثمة جانبان في طبيعتها ، جانب معرفي وجانب
سلوكي . ففي الجانب المعرفي ، يقتصر مفهوم الثقافة على مجرّد الأفكار والمعتقدات ،
وجميع أنواع المعرفة بصفة عامة ، عند شعب من الشعوب . أما في الجانب السلوكي،
فيحدّد مفهوم الثقافة على أنّها مجموعة من الأنماط السلوكية ، أو طريقة الحياة ، عند
جماعة من الجماعات ، أو شعب من الشعوب (اللقاني ، ١٩٧٦ ، ٣) . فالنموذج
العام لأية ثقافة ، يرسم بوضوح السمات والمظاهر الاجتماعية للأفراد الذين يتشرّبون
هذه الثقافة ، ويتمثلون عناصرها بوسائط تثقيفية / تربوية متنوّعة .

٢- التربية والثقافة :

إذا عدنا إلى الجذر اللغوي لكلّ من الثقافة والتربية ، نجد أنّ الثقافة تعني الصقل والإصلاح والتقويم ، كما تعني التربية : الرعاية والإصلاح والتهديب (لسان العرب). وهذا يعني أنّ ثمة علاقة تفاعلية وتكاملية بين التربية والثقافة / ضمن الأهداف التربوية العامة للمجتمع .

فالثقافة كانت وما زالت تشكّل أساساً من الأسس العامة للتربية (الأساس الثقافي للتربية) ، التي لا غنى للفرد أو المجتمع عن الأخذ به والاعتماد عليه ، إذ كلّما تقدّم المجتمع خطوة ، اتّسعت دائرة التربية والثقافة . ولهذا ، فالثقافة والتربية تتناسبان لدرجياً داخل المجتمع (الطّيب ، ١٩٩٩ ، ١٠٧) .

وتتجلى العلاقة التكاملية بين التربية والثقافة في الجانبين الآتيين :

١/٢- تقوم العملية التربوية على عاملين (مكوّنين) أساسيين هما : الوليد البشري، مع عجزه وجهله من ناحية ، والثقافة التي تسود الحياة الاجتماعية التي يولد فيها الطفل من ناحية أخرى . ومن الضروري أن ينمو هذا الوليد البشري العاجز ، لكي يصبح فرداً يقوم بدوره الفعّال كعضو في جماعته . وهذا النمو يتمّ باكتساب ثقافة الجماعة التي يعيش فيها الطفل ، اكتساباً تدريجياً (النجمي، ١٩٨١ ، ١٧٤) .

٢/٢- إنّ الثقافة وُجدت بوجود الإنسان ، فكان الفرد - منذ القدم- يتعلّم طرائق معيشية من خلال تفاعله مع الجماعة التي ينتمي إليها . ولكن مع تطوّر المجتمعات وتعقّد حياتها ، والتراكم الثقافي الذي أنتجته ، ظهرت الحاجة إلى التربية الرسمية لكي تساند مؤسسات المجتمع التي تقوم بهذه الوظيفة بصورة غير رسمية (ناصر، ١٩٨٣ ، ٩٦) .

إنّ المادة الخام للتربية ، هم أفراد المجتمع أنفسهم ، الذين يُشكّلون في نطاق الثقافة السائدة في المجتمع ، تشكيلاً عضوياً وفكرياً وانفعالياً واجتماعياً ؛ فيكتسب الأفراد بالعملية التربوية ، طرائق وأساليب في التفكير والتعبير عن المشاعر ، وعادات وقيماً وأنماطاً سلوكية ، تميزهم كأفراد في مجتمع معيّن . ولذلك فإنّ التربية بأوسع مظاهرها ، عملية ترتبط بالثقافة وتتلازم معها ، تُشتقّ مادتها وتنسج أهدافها من واقع الحياة الاجتماعية ومن ثقافة المجتمع . والثقافة من جانبها ، تستمرّ عبر اكتساب الأفراد أنماطها ومعانيها ، بواسطة عمليات اجتماعية هي تربية في جوهرها . وهنا تؤثر البيئة الثقافية / التربوية ، بفاعلية في تربية الإنسان وتشكيل شخصيته ، فكراً وسلوكاً. فما هي عناصر الأساس الثقافي للتربية ، في إطار المجتمع الذي أنتج هذه الثقافة ، وأوجد النظام التربوي ؟

٣- المنطلقات الثقافية للتربية :

بما أنّ أحد تعريفات التربية يتضمّن : " نقل ثقافة الكبار إلى الصغار " ، فإنّ العناصر الثقافية تتضمّن بالضرورة عناصر تربوية ، يسعى المجتمع إلى نقلها إلى الناشئة وتعزيزها في نفوسهم . ولذلك تكن أهميّة الثقافة في أنّها محتوى ومضمون ، والتربية منهج وأداة (الفينش ، ١٩٨٢ ، ٤٣) . فتفاعل التربية مع الثقافة يُحقّق تطوراً نوعياً في سلوك الأفراد ، ويؤدّي بالتالي إلى تحقيق أهداف المجتمع وما يصبو إليه في تنشئة أبنائه على الصفات التي يريدها ، حفاظاً على أصالته وضماناً لحيويته واستمراريته .

واستناداً إلى ما سبق ، تقدّم الثقافة للتربية مجموعة من الأسس تتمثّل في الآتي :

١/٣- تُوفّر الثقافة للناشئة ، صور السلوك والتفكير والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها الفرد، بحيث ينشأ على قيم وعادات تتوافق مع طبيعة هذه الثقافة ، ويكون لها تأثيرات واضحة في مسيرة حياته المقبلة .

٢/٣-- تُوفّر الثقافة للناس، تفسيرات جاهزة للكون والطبيعة ، وأصل الإنسان ودوره في الحياة . كما تقدّم المعاني والمعايير التي يستطيع الفرد في ضوءها ، أن يميّز الأمور الصحيحة والأمور الخاطئة .

٣/٣- تُنمّي الثقافة عند الناشئة الضمير الحيّ ، بحيث يصبح ، فيما بعد الرقيب القويّ على سلوكياتهم ومواقفهم ، وفق معايير السلوك التي تعتمدها الجماعة .

٤/٣- وأخيراً ، تُنمّي الثقافة المشتركة للأفراد / الناشئة ، الشعور بالانتماء والولاء للمجتمع ، فتربط فيما بينهم بشعور واحد ، وتمييزهم من الجماعات (المجتمعات) الأخرى (عفيفي ، ١٩٧٢ ، ١٤١) . فالثقافة طريق متميّز لحياة الجماعة ، والأسلوب الذي يسير عليه الناس في حياتهم ، إنّما يعتمد على طبيعة التربية الثقافية السائدة في المجتمع .

ولهذا حدّدت دراسة الثقافة ضمن أبعادها التربوية ، بثلاثة مفاهيم أساسية متداخلة فيما بينها ومتكاملة : (نخبة من الكتاب ، ١٩٩٧ ، ١٠)

- التحيزات الثقافية ، التي تشمل القيم والمعتقدات المشتركة بين الناس .
- العلاقات الاجتماعية / الشخصية التي تربط الناس بعضهم مع بعض .
- أنماط (أساليب) الحياة ، التي تُعدّ الناتج المركّب والكلّي من التحيزات الثقافية والعلاقات الاجتماعية .

فالسلوك الإنساني (الذاتي والاجتماعي) يحمل قيماً وأفكاراً ثقافية . وهذا ما يجعل من التربية حالة ضرورية للاستمرار الثقافي من جهة ، ولتغييره وتطويره من جهة أخرى ، حيث تُعدّ الثقافة من الأسس التربوية المهمّة في بناء اتجاهات الأفراد وسلوكياتهم . وهنا يكون دور التربية الفاعلة في تنقية عناصر الثقافة وتنميتها في الاتجاهات الإيجابية .

رابعاً-الأساس الفلسفي للتربية

تُشكل التربية نظاماً فرعياً أساسياً من نظم المجتمع ، تتجسّد من خلاله فلسفة المجتمع في الحياة ، وتنعكس بالتالي الصورة الحقيقية لهذا المجتمع من جوانبها، الفكرية والأخلاقية والسياسية والروحية)؛ أي أنّ التربية في نهاية المطاف ، ما هي إلا ترجمة فعلية للفكر السائد في المجتمع ، وهي في الوقت ذاته ، الأداة التي تؤثر فيه بفاعلية وتسهم في تغييره .

ولذلك تُعدّ التربية علماً له فلسفة خاصّة يستند إليها ، حيث تتأثر موضوعاته - إلى حدّ بعيد- بالمفهوم السائد عن طبيعة القضايا الفلسفية السائدة في المجتمع . وهذا العلاقة الارتباطية تحدّد الأسس الفلسفية التي تستند إليها التربية في عملياتها وطرائقها وأهدافها . حيث تُقدّم القضايا الفلسفية ما يساعد في دراسة التربية بشكل أكثر عمقاً وشمولية ؛ الأمر الذي يدعو إلى القول بأنّ التربية ترتبط أشدّ الارتباط بالفكر الفلسفي السائد في المجتمع الذي تعمل فيه ، وتستمدّ منه أصولها ومضمونها .

إنّ الفكر التربوي ذو صبغة فلسفية قبل أي شيء آخر ، بالنظر إلى أنّ الفكر الفلسفي يلقي الضوء على مفهوم الإنسان وطبيعته ، وعلاقاته ومواقفه من العالم المادي والحياة الاجتماعية ، وبما أنّ هذا المفهوم هو انضباط فلسفي في أساسه ، فهو يؤكّد في الجانب الكبير منه ، الصعيد التربوي الوحيد الذي ينتمي إليه (مطاوع ، ١٩٩٥ ، ١٩) .

ولذلك فإنّ دراسة العلاقة بين التربية والفلسفة ، أمرٌ ضروري لتحديد الأسس الفلسفية التي تستند إليها التربية في عملياتها وأهدافها وطرائقها، وبالتالي كيف تبني نظريتها وتعديلها وفق المعطيات الفلسفية للمجتمع الذي تعمل فيه ، وتجسّد ثقافته وفلسفته في الحياة ، بحيث صورتها الحقيقية بجوانبها الفكرية والأخلاقية والروحية والسياسية . فما طبيعة الفلسفة، وكيف تتجلى في المجال التربوي؟

١- مفهوم الفلسفة وطبيعتها:

عرّف / أرسطو / الفلسفة بأنها : العلم الأكثر شمولاً لكلمة علم ، ويشرح ذلك بقوله: " الفلسفة هي علم المبادئ والأسباب الأولى ، غايتها البحث عن الحقيقة برمتها بأكثر أساليب الفكر نظاماً وتماسكاً ؛ أي أنها علم الوجود بما هو موجود ، أو الوجود في جوهر وجوده ، ولا يمكن بلوغ هذه الغاية إلاّ بإحكام دقيق للفكر، أي بمنهج يستند إلى مبادئ العقل "(الجيوشي، ١٩٨٧/٣، ١٩٨٨).

وعرّف الشيخ الرئيس / ابن سينا / الفلسفة بحسب طبيعتها في حبّ الحكمة ، بقوله : الحكمة هي استكمال النفس الإنسانية بتصور الأمور والتصديق بالحقائق النظرية والعملية ، على قدر الطاقة الإنسانية . فالحكمة المتعلقة بالأمور التي لنا أن نعلمها ، وليس لنا أن نعمل بها ، تُسمّى (الحكمة النظرية) ، أمّا الحكمة المتعلقة بالأمور التي لنا أن نعلمها ونعمل بها ، فتسمّى (الحكمة العملية) . واستناداً إلى هذا التقسيم ، تكون الحكمة العملية حكمة (مدنية وخلقية) بينما تكون الحكمة النظرية حكمة (طبيعية ورياضية) (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٦٤).

ومنذ زمن أرسطو وحتى الوقت الحاضر ، كانت الفلسفة وما زالت ، تبحث عن ماهية الأشياء وأصولها ، وعلاقة بعضها مع بعض من جهة ، وعلاقتها مع الإنسان والوجود الإنساني من جهة أخرى ؛ أي أنها تطلّع وثّاب إلى الآفاق البعيدة والأسس العامة (مرحبا، ١٩٨٠ ، ٢٧). وهكذا اتّسع مفهوم الفلسفة ليصبح محاولة مستمرة لفهم طبيعة الكون والإنسان ، وطبيعة المعرفة والقيم .

واستناداً إلى التعريفات السابقة ، نستنتج أن طبيعة الفلسفة تتمثل في جانبيين ، منفصلين في الظاهر ومتكاملين في المضمون العام لوظيفة الفلسفة ؛ فالفلسفة ذات طبيعة نظرية، إذا ما أخذت في جانبها التأملي والاستطلاعي ، وهي ذات طبيعة عملية، إذا ما أخذت في جانبها التطبيقي ، أي في نظرياتها القابلة للتطبيق .

فالمناطق على سبيل المثال : يبحث في قوانين الفكر وطبيعة الأحكام وأبنية
البراهين، ولكنه في الوقت ذاته يتضمن مجموعة من القواعد العملية التي ، إذا ما
روعيت ، تعصم الذهن من الوقوع في خطأ التفكير . أما الأخلاق ، فهي ذات طابع
نظري من حيث بحثها في الضمير والواجب ، والالتزام والفضيلة ، والخير والشر .
وهي عملية من حيث بحثها في الحق والمسؤولية والجزاء ، وما يتصل بالأخلاق
الأسرية والأخلاق الاجتماعية (الفنيش ، ١٩٨٩ ، ٢١) .

ولذلك كان يسود الفلسفة ، في بعض مراحلها ، الطابع العقلي التأملي العميق،
وفي مراحل أخرى يسودها طابع التفكير العلمي الذي يعتمد على الحس والتجربة ،
إلى أن اتسمت أخيراً بالطابع الرياضي / اللغوي ، القائم على التحليل والتفسير . وبما
أن الفلسفة نشاطاً نقدياً توضيحياً يتناول أي موضوع ، فقد امتد هذا النشاط ليشمل
موضوع التربية .

٢- العلاقة بين التربية والفلسفة :

تستند التربية إلى فلسفة تربوية عامة لكي تنجز مهماتها ، حيث يتناول الفكر
التربوي ، وعن طريق التفكير الفلسفي الذي يتصف بالشمولية والعمق ، قضايا الحياة
الإنسانية التي تتأثر بالتربية، وما ينتج عنها من تغيرات تحدث في المجتمع .

ولذلك يقول / جون ديوي / : " إن كلّ تربية لا تُبنى على نظرية فلسفية
واضحة، لا يكتب لها النجاح " ويقول أيضاً : " إن كلّ نظرية فلسفية لا تؤدي إلى
تبديل في العمل التربوي ، لا بد أن تكون مصطنعة . وذلك لأن وجهة النظر التربوية
تعيننا على تفهم المشكلات الفلسفية التي نشأت فيها ، حيث يؤدي قبولها أو رفضها،
إلى تبديل من الناحية العملية في التربية " (Dewey,1963) . وهذه العلاقة بين
الفلسفة والتربية بما فيها من العمق والتكامل ، وبما احتوته من قوة التأثير والتفاعل ،
جعلت بعض المربين يعرفون الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية.

فالفلسفة مهما كان نوعها ، مثالية أم مادية ، أم علمانية ، تشكل أساساً للتربية تنطلق منه وترتد إليه . فتاريخ التربية وتطورها يرتبط في جانب كبير ومهم من جوانبه ، بتطور النظرية الفلسفية الخاصة بهذه التربية . وإذا كانت الفلسفة العامة هي بالضرورة فلسفة للتربية ، فإن التربية لا بد أن تعكس في غاياتها ومناهجها وطرائقها ، الفلسفة العامة للمجتمع في مرحلة من مراحل تطوره (الجيوشي، ١٩٨٧/١٩٨٨ ، ٤). وإذا كانت التربية تتركز في القضايا التي همها حول طبيعة الإنسان والمجتمع والحياة ، والعلاقة فيما بينها، بينما نلمس ارتباط الفلسفة بالإنسان وطبيعته ، وبالمجتمع والعلاقات الدائرة فيه ، فإننا ندرك مدى عمق العلاقة بين الفلسفة والتربية (الفنيش ، ١٩٨٩ ، ٢١) . وهذا يعني في إطاره العام ، أن الفكر التربوي يجب أن يتناول ، عن طريق الفكر الفلسفي الذي يتصف بالعمق والشمولية، قضايا الحياة الإنسانية التي تتأثر بالتربية ، وما ينتج عنها من تغيرات تحدث في المجتمع .

فتمّة علاقة عضوية تكاملية بين التربية والفلسفة، فهما وجهان (مظهران) لحقيقة واحدة هي : نقل الخبرات الإنسانية ؛ فالعملية التربوية تُعنى بنقل الخبرات الإنسانية من جيل إلى جيل ، بينما تُعنى الفلسفة بكيفية تطبيق هذه الخبرات في الميدان التربوي .

فالتربويون لا يمكنهم تقويم السياسات التربوية وأهدافها العليا ، واقتراح البدائل المناسبة لها ، ما لم يأخذوا في حساباتهم المشكلات الفلسفية العامة ، والتي تؤثر في العملية التربوية ، بصورة مباشرة أو غير مباشرة . وذلك في إطار طبيعة المجتمع بجوانبها المختلفة ، الحالية والمستقبلية .

وانطلاقاً من العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية ، فإن كبار الفلاسفة هم مربّون، والحركات التربوية وليدة المذاهب الفلسفية ، من سقراط وأفلاطون وأرسطو ، إلى روسو وديوي .ومن ابن خلدون والفارابي ، إلى ابن سينا وابن مسكويه ، وغيرهم .

الفيلسوف التربوي ، هو الذي يبحث عن المسائل والمشكلات التربوية، وكيفية التعامل معها لتحسين الأداء التربوي . وهذا ما أدى إلى تشكُّل علم يجمع بين الفلسفة والتربية ، هو فلسفة التربية .

٣- فلسفة التربية ووظائفها:

تعددت تعريفات فلسفة التربية وتنوعت بحسب تعدد جوانبها المتداخلة، في إطار وظائفها التي تتعلق بالمفاهيم والمشكلات الاجتماعية والتربوية . فالدور التفاعل لفلسفة التربية يبدو في تحديد معالم السياسة التربوية وأهدافها في أي نظام تربوي ، بحيث لا يكون أي انفصام بين قضايا الحياة الفعلية وقضايا التربية العامة ، وإنما يسود التنسيق والتكامل ، لكي تؤدي التربية ووظائفها الشكل المطلوب .

فقد عُرِّفت فلسفة التربية بأنها : " النشاط الفكري الذي يتخذ من الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وانسجامها ، وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها " (قورة ، ١٩٨٢ ، ١٦٦) . أي أن فلسفة التربية هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي في التربية ، استناداً إلى تحليلها ونقدها ، من أجل الانسجام والاتساق في داخلها من جهة ، ومع سائر المؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى (عبد الدائم ، ١٩٩١ ، ٧٤) .

ولذلك تدرس فلسفة التربية المشكلات التربوية ، مثل : علاقة التربية بالدين أو بالسياسة، أو بالدولة ، وتحليل هذه المشكلات إلى فرضيات أساسية . وهنا تتجلى القيمة الأساسية لارتباط فلسفة التربية بالاهتمامات العملية للتربية (Phenix, 1958) . وبذلك تختلف فلسفة التربية عن تاريخ التربية ؛ فتاريخ التربية يسعى إلى رصد ما يحدث في الميدان التربوي وتسجيله بدقة ، بينما تُعنى فلسفة التربية بدراسة المفاهيم والأفكار التربوية ونظرياتها .

واستناداً إلى المفاهيم السابقة ، يمكن تحديد وظائف فلسفة التربية بالأمور الثلاثة الآتية:

١/٣- الدراسة الناقدة للنظريات التي تبلورها علوم التربية المختلفة ، ودراسة نظريات العلوم الأخرى خارج ميدان التربية ، ومناقشتها من حيث ارتباطها العقلي بالفكر والسلوك .

٢/٣- مناقشة المشكلات التربوية ، وتقوم الافتراضات والقيم ومناهج التفكير ، التي تقوم عليها الحلول المقترحة .

٣/٣- تحليل العبارات والمصطلحات والمفاهيم الأساسية في الميدان التربوي .

فلسفة التربية بشقيها (النظري والعملي) تساعد في فهم العملية التربوية وتطويرها ، وتوجيه جهود التربويين وتفعيلها من أجل تحسين المناهج التربوية وطرائق تنفيذها وتقويمها . وبالتالي يكون معيار الحكم على مدى نجاح هذه الفلسفة التربوية، وتمكين التربويين من معالجة المشكلات التربوية، وإصدار الأحكام والقرارات المناسبة لها ، بدقة وموضوعية .

وبذلك تبقى فلسفة التربية في حوار دائم مع الواقع التربوي والعلوم المتعلقة بالتربية، من أجل تجاوز مشكلات هذا الواقع ، وبناء واقع جديد في بنيته وأهدافه، يتوافق مع معطيات الاتجاهات التربوية الجديدة والمتقدمة .

خامساً- الأساس الاقتصادي للتربية

ترجع الأصول الاقتصادية للتربية ، إلى العلاقة بين التعليم والعمل التي تجلّت أخيراً تحت موضوع "اقتصاديات التعليم" الذي أصبح في الوقت الحاضر، جزءاً مهماً من الدراسات الاقتصادية والتربوية الحديثة ، وأن كثيراً من الإصلاحات التربوية الحديثة ، تدور حول استخدام المفاهيم الاقتصادية وتطبيقها على العمليات

والممارسات التربوية . ولذلك لا بدّ عند الحديث عن اقتصاديات التعليم ، من التعرّف إلى هيكلية النظام التربوي / التعليمي ، ومؤسساته وأهدافه وأدائه والعوامل المؤثرة في إنتاجيته، أي العلاقة بين مدخلاته ومخرجاته .

ومن هنا برز دور التربية في إعداد القوى العاملة ، حيث تعمل على تأهيل الأفراد ليكونوا طاقات منتجة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فلم تعد العملية التربوية مجرد عمل اجتماعي فحسب ، بل أصبحت مطلباً اجتماعياً / اقتصادياً، وأيضاً استثمارياً يُسهم في تطوّر الإنتاج ، لأنها تقدّم للمؤسسات الإنتاجية، الأيدي العاملة المؤهلة القادرة على قيادة عملية التطوّر.

١- العلاقة بين التربية والاقتصاد :

يؤكد علماء الاجتماع والاقتصاد وجود علاقات متبادلة بين الاقتصاد والتربية، من منطلق أنّ للتربية وظيفة تعليمية / اقتصادية ، إذ لا يمكن أن يعمل أيّ اقتصاد متقدّم من دون تدفّقات ثابتة وأساسية من الأفراد المؤهلين تأهيلاً عالياً ، والذين يدخلون ضمن القوى العاملة سنوياً . وهذا يتطلّب أن يكون لدى الاقتصاد ما يمكنه من الاستثمار في رأس المال التعليمي ، في المدارس والكلّيات والجامعات (حجي ، ٢٠٠٢ ، ٣٧) . وهذا الترابط الوثيق بين التربية والاقتصاد يؤكّد أنّ العملية التعليمية لم تعد نوعاً من الخدمة التي تقدّم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية ، وإنّما أصبح ينظر إليها ، أيّ العملية التعليمية ، على أنّها استثمار بصورة أساسية ، وأنّها هي والنشاط الاقتصادي وجهان لشيء واحد يستهدف النهوض بمستوى الفرد والمجتمع معاً.

فالتوسّع في التعليم يعتمد على الاقتصاد بدرجة كبيرة ، فكلّما كان الاقتصاد قوياً كانت الفرصة كبيرة لزيادة مخصّصات الإنفاق على التعليم . وهذا يعني أنّ توافر الموارد الطبيعية التي تعمل على تقوية الاقتصاد الوطني ، تؤدّي إلى زيادة الإنفاق على

التعليم . وبالتالي تعجل التربية من خلال مناهجها التعليمية إلى تعريف التلاميذ بمصادر البلاد الاقتصادية وثرواتها وإمكاناتها ، ما يساعدهم في التعرف إلى نقاط الضعف والقوة في هذا المجال، ويوجههم إلى أفضل الطرق لاستثمارها في مستقبل حياتهم العملية (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ ، ٢٠٨).

إنّ من أهمّ الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية والتعليم في المجتمع المعاصر، تمكين الأفراد من تعرف قدراتهم الكامنة وإطلاقها ، وتوظيفها لمنفعتهم ومنفعة مجتمعاتهم . أي أنّ التعليم الذي ينصبّ على العنصر البشري ، يستهدف تنمية هدا الإنسان تنمية شاملة وإعداده للحياة في المجتمع (Becker, 1970,118). ولذلك فإنّ صلة التربية بالاقتصاد لا تقلّ أهميّة عن صلتها بالعلوم الأخرى ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى القول بأنّ الدراسات الاقتصادية هي أمّ التربية ، باعتبار التربية استثماراً فعّالاً للثروة البشرية ، وعائداً لها في الوقت ذاته .

وبموجب هذه العلاقة يمكن توضيح الأساس الاقتصادي للتربية ، من خلال الجانبين التاليين : تأثير الاقتصاد في التربية ، وتأثير التربية في الاقتصاد

١/١ - تأثير الاقتصاد في التربية :

يتأثر النظام التربوي - إلى حدّ بعيد- بالنظام الاقتصادي ، ولا سيّما من حيث تأمين المستلزمات المادية التي تمكّن التربية من تحقيق خططها وبلوغ أهدافها . إضافة إلى أنّ اعتماد البنى الفكرية للنظام الاقتصادي ، بما يُسهم في توزيع التعليم وبرامجه ، ويوجهه إلى ما يحتاجه المجتمع من القوى العاملة . فالنظام الاقتصادي المتقدّم - على سبيل المثال - يُوفّر الإمكانيات المالية للإنفاق بسخاء على تأهيل الأفراد ، وفق مواصفات معينة تختلف عن مواصفات الأفراد في مجتمع يسوده اقتصاد متخلف .

إنّ النظرة إلى التعليم على أنّه جزء من ثقافة المجتمع ومؤسساته ، لا بدّ أن تتضمن النظرة الموضوعية إلى التعليم من خلال علاقته بالاقتصاد ، كما ينظر إليه مسن

خلال علاقته بالسياسة وبالتركيب الطبقي في المجتمع (بدران ، ١٩٩٤ ، ٣٠٥) .
وانطلاقاً من هذا المفهوم المركّب ، أخذ كثير من علماء الاقتصاد يتعاملون مع مرافق
التربية والتعليم ، كوحدات إنتاجية ، ويحاولون أن يقدّروا مدى إسهام التربية في
النمو الاقتصادي ، وتوجيه التعليم نحو ما يحتاجه المجتمع من قوى عاملة .

وإذا كان رجال التربية والتعليم يرون ضرورة توفير الموارد المالية للتعليم ، بما يُلبّي
الطلب الاجتماعي على التعليم بوصفه مطلباً إنسانياً تنموياً ، بل بوصفه أساس الأمن
القومي ، فإنّ رجال الاقتصاد ، في المقابل ، يهتمّون بالعائد الاقتصادي للتعليم
والاهتمام بقياسه ، حتى يطمئنّ المجتمع إلى الإنفاق على التعليم لا يذهب سدىً
(حجي ، ٢٠٠٢ ، ٤٠) .

ولكي تُحقّق التربية هذا المطلب ، لا بدّ من الاطلاع في أثناء وضع الخطط
التربوية ، على معطيات النظام الاقتصادي وأهدافه ، بما يتوافق مع الأسس العلمية
الدقيقة ، بحيث يكون المنهج العلمي الأداة الأساسية في معالجة الجوانب الاقتصادية
كافة . وبعبارة أخرى ، يصبح المنهج العلمي في العملية التربوية ، اتجاهاً عاماً في
مواجهة مشكلات العصر الاقتصادية ، وتشخيصها وعلاجها .

٢/١- تأثير التربية في الاقتصاد :

تعدّ التربية عاملاً أساسياً في تشغيل الاقتصاد وتفعيله ، ودفع عجلة نموه وتقدمه ،
حيث تسهم في علاج المشكلات الاقتصادية ، ولا سيّما تأمين الاختصاصات
والكفاءات من القوى العاملة الماهرة ، والاختصاصيين والباحثين / العلميين ، الذين
بإمكانهم تحقيق التنمية الاقتصادية المستمرة .

ويعزى نجاح النظام التربوي / التعليمي في تلبية الحاجات الاقتصادية للمجتمع ،
إلى الطريقة التي يُبنى عليها النظام التربوي العام ، والاتجاهات التي تقف وراء بنيته
الإدارية ، ولا سيّما الاتصال بين مراحله وترابطها . فإذا ما حدث عجز في القوى

العاملة المتعلّمة ، في أيّ مستوى من مستويات العمل ، لا بدّ من إعادة هيكلة التعليم من حيث ترتيبه وتنظيمه ، لتلبية الاحتياجات من القوى العاملة .

وبما أنّ التربية علم وفنّ وصناعة ، صانعها الإنسان وتناجها الإنسان، فإنّ القوى العاملة لا ينبغي أن تتسلّح بالمعرفة العلمية فحسب ، بل بالاتجاهات الملائمة نحو العلم والتغيير والتربية ، ويضاف إليها الاتجاهات الإيجابية نحو التكنولوجيا والتقدّم . ولذلك تقع على عاتق النظام التربوي / التعليمي مسؤولية وضع الأسس التي تُبنى عليها هذه المهارات . كما أنّ الارتباطات والصلات بين الاقتصاد والنظام التعليمي ، تصل إلى أنّ ما يقدّم للتلاميذ في المدارس ، يتماشى مع ما هو مطلوب منهم أدائه في المجالات الاقتصادية (حجي ، ٢٠٠٢ ، ٣٩) . وبذلك أصبح الاستثمار الاقتصادي في مجال التربية ، أمراً ضرورياً لدفع عمليات الإنتاج وتطويرها ، علاوة على أنّ ذلك يحقق كثيراً من الأهداف غير الاقتصادية في حياة الأفراد ، كالتعليم والصحة والخدمات الحياتية الأخرى . وهذا ما يحتم على التربية أن تقوم بمراجعات مستمرة لمناهجها التعليمية ، وتعمل على تعديلها وتطويرها بالتوازي مع تطوير أهدافها ووظائفها .

فمن المعلوم أنّ رأس المال البشري لا يكون محرّكاً للمجتمع بالاعتماد على نموه الطبيعي فحسب، وإنّما أيضاً على معارفه وخبراته ومهاراته وقدراته . وبذلك لا تسعى التربية إلى إحداث زيادات كمية في العنصر البشري فحسب ، وإنّما تسعى أيضاً إلى زيادات في النقلة النوعية لمؤهلات الأفراد (أبو مغالي ، ٢٠٠٢ ، ٢٠١) . وهذا يقتضي أن تتوافق الأهداف العريضة للتربية والتعليم مع متطلبات التنمية الاقتصادية ، وتنكامل معها في إطار الأسس العامة للتربية ، حيث تقوم المدرسة بغرس القيم والاتجاهات التي تُسهم في تنمية الاقتصاد، وذلك من خلال بناء مساهج تعليمي على أرضية تربوية ملائمة لمتطلبات التغيرات السريعة التي تحدث في مجال الاقتصاد الحديث ، ويحقّق التوازن بين الإنفاق والعائد.

وهذا ما أشار إليه / آدم سميث / منذ مطلع القرن العشرين مؤكداً دور التربية في الاقتصاد ، بالنظر إلى أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي ، وهو ما يُعد شرطاً للتنمية الاقتصادية . (Smith, 1937,265) وهذا ما أوجد علماً اسمه (الاقتصاد التربوي) .

٢- عناصر الأساس الاقتصادي للتربية :

أخذت الدول والمجتمعات ، سواء في العالم المتقدم أو في العالم النامي ، تعمل على ربط الخطط التربوية / التعليمية ، بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ففتح عن هذا الربط ما سمي بعلم (الاقتصاد التربوي) أو (تربية الاقتصاد) ، حيث دُعيت القيمة الاقتصادية للتربية ، لدرجة أن العديد من الجامعات في العالم ، خصّصت أقساماً لذلك النوع من الدراسات (بدران ، ١٩٩٤ ، ٣٠٥) .

واستناداً إلى هذا المفهوم ، أصبحت المسألة التربوية مرتبطة بالأساس الاقتصادي / الإنتاجي ، أي مسألة يُنظر إليها من زاويتي النفقات والإيرادات ، أو ما اصطلح عليه بالكلفة التعليمية والعائد التعليمي ، مع الأخذ في الحسبان ما يقع بينهما من الهدر التربوي . وأصبحت الموارد والنفقات اللازمة للعملية التربوية بوجه عام ، وللجانب التعليمي بوجه خاص ، تُعدّ إنفاقاً استثمارياً وليس إنفاقاً استهلاكياً . وهذا ما عزز ارتباط العملية التربوية بالمسألة الاقتصادية / الإنتاجية ، وأوجب على التربية أن تستند إلى أساس اقتصادي يتضمن العناصر الآتية : (شطناوي ، ١٩٩٠ ، ٦)

- ١/٢- يشكّل النظام الاقتصادي في أي مجتمع ، دعامة من الدعائم الأساسية التي تستند إليها التربية ، في وضع خططها وسياساتها التعليمية .
- ٢/٢- إنّ زيادة معدل التنمية الاقتصادية ، ترفع من رأس المال المخصّص للإنفاق في التوسيع التعليمي ، وتحسين مستوى التعليم ، ولا سيّما من حيث توفير الأيدي العاملة المتعلّمة .

٣/٢- إنَّ زيادة درجة التقدّم الصناعي في المجتمع ، تزيد من فرص العمل للأفراد ، وبالتالي زيادة دخولهم ، بما ينعكس إيجابياً على طموحاتهم في فرص التعلّم إلى مستوى أرقى .

٤/٢- إنَّ زيادة مستوى استخدام التكنولوجيا في المؤسسات الاقتصادية ، تزيد من حاجة الأفراد إلى مزيد من التعلّم باختصاصات مختلفة ، ولا سيّما في العصر الحاضر، عصر التراكم العلمي والمعرفي ، والتقدّم التقني المتسارع .

وهكذا أصبحت التربية مشروعاً استثمارياً حقيقياً ، يستند إلى أسس اقتصادية واضحة كأبي مشروع إنتاجي آخر . وقد تكون فوائده كبيرة إلى درجة تضاهي الفوائد التي تنتج من الاستثمارات الاقتصادية ، بالنظر إلى أنّ الثروة البشرية هي الأكثر فاعلية وديمومة ، في إطار عملية التنمية الشاملة .

الباب الثاني

مجالات التربية وقضاياها المعاصرة

أولاً- التربية الاجتماعية

ثانياً التربية الانفعالية

ثالثاً- التربية الأخلاقية

رابعاً- التربية الجنسية

خامساً- قضايا التربية المعاصرة

الفصل الثاني

التربية الأخلاقية

-- مقدمة

أولاً-- مفهوم الأخلاق وطبيعتها

ثانياً-- خصائص النمو الأخلاقي

ثالثاً-- عوامل النمو الأخلاقي

رابعاً-- أهمية الأخلاق للفرد والمجتمع

خامساً-- مفهوم التربية الأخلاقية وأبعادها

سادساً-- أهمية التربية الأخلاقية

سابعاً-- أهداف التربية الأخلاقية

ثامناً-- مضمونات التربية الأخلاقية

تاسعاً-- طرائق التربية الأخلاقية

مقدمة

إذا كانت التربية قديمة قدم الإنسان ، وكلّ إنسان يحتاج إلى التربية ، فإنّ التربية الأخلاقية كانت وما زالت من أقدم الوظائف التعليمية . فقد اهتمّ الفلاسفة الإغريق والعلماء والمفكّرون ورجال التربية، بدور المؤسسات الاجتماعية / التربوية في تنمية الأخلاق، حيث رأى هؤلاء أنّ لهذه المؤسسات تأثيراً قوياً في الحياة الأخلاقية للمناشئة . وجاءت الأديان السماوية لتخطّ طرائق ملائمة في التربية بوجه عام ، وفي تربية القيم الأخلاقية بوجه خاص ، لما لهذه القيم من الفاعلية في سلوك الإنسان على الصعيد الفردي والاجتماعي والإنساني .

ومن هنا تأتي أهمية دراسة الأخلاق والتربية الأخلاقية ، ولا سيّما أنّ الأطفال والشباب ، في الوقت الحاضر ، يواجهون الكثير من التيارات الأخلاقية المتناقضة ، والتي نشأت عن التطوّر الحضاري السريع (العلمي والمادي) ، وتتعارض في بعض جوانبها مع القيم الأخلاقية الأصيلة . وتسببت في كثير من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة .

فالتربية الأخلاقية إذاً ضرورة للفرد والمجتمع ؛ فعلاقة الفرد بالمجتمع لا تستقيم من دون الوعي بالقيم الأخلاقية ، وممارستها ، كما أنّ المجتمعات لا تحافظ على تماسكها واستمرار حياتها السليمة من دون الأخلاق (وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت ، فإنّ هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا) ، فالأخلاق تعطي الحياة الاجتماعية طابعها الإنساني المميّز عن حياة الكائنات الأخرى.

أولاً- مفهوم الأخلاق وطبيعتها

يُشير مصطلح (الأخلاق) إلى عدد من الصفات السلوكية التي يمارسها الفرد ، وتتفق مع القيم العليا في المجتمع ، وتتضمّن خير الفرد والمجتمع معاً ، لتشمل باتساعها

الخبرة الإنسانية . وإن ما يطلق من صفات أخلاقية أو غير أخلاقية ، فإنما يشير إلى السلوك المقبول أو غير المقبول ، الذي يصنر عن الشخص في موقف أو في مواقف عدة . وإن قبول السلوك أو عدم قبوله أمر يقرره المجتمع حين يجمع كله ، أو غالبية ، على معايير أو محددة تحكم على هذا السلوك أو ذاك .

فثمة من يربط بين الأخلاق والضمير ، حيث يعرف الضمير بأنه شكل الوعي الأخلاقي ، كما يُعد شعوراً من جملة المشاعر الإنسانية . فالضمير يعمل بشكل مسبق على تقدير هذا التصرف أو ذاك من تصرفات الإنسان ، كتصرف أخلاقي إيجابي أو سلبي ، وتكشف حقيقة ضميرنا عندما نقدم على فعل أمور تتعارض مع تصوراتنا ومعتقداتنا الأخلاقية ، أو عندما نكون على معرفة بأن أفعالنا هذه ستثير الشجب والاستنكار من الآخرين (كولتشيتسكايا ، ٢٠٠٠ ، ٩٢) . ومن هنا كانت للأخلاق أبعاد نفسية واجتماعية ووجدانية . ولما يميز القدرة القيمة للأخلاق الواضحة ، فمركز القيم الأخلاقية في التفكير والمشاعر ، وفعاليات الفرد .

وتجسّد هذه المعايير (المقاييس) فيما يسمى " القواعد الأخلاقية " ، والقواعد الأخلاقية تهتم بشكل أساسي بصفات : الثقة والمساعدة المتبادلة ، والعدالة في العلاقات الإنسانية . وإذا لم توجد هذه القواعد بدرجة معينة ، فإنه يصبح مستحيلًا من الناحية الواقعية ، استمرار أي نشاط اجتماعي فعال . ولذلك فإن الأخلاق الحسنة هي الأعمال التي تحقق الاتفاق بين الجميع ، وتُصوّر القوانين الموجهة لهذه الأعمال (الكيلاني ، ١٩٩١ ، ١٧) . فالسلوك الأخلاقي الإنساني ما هو إلا رغبة عقلية / وجدانية من الفرد لكي يعيش مع الآخرين ، متجنباً الأذى الجسدي أو العقلي ومنهجاً عاطفياً مع الجماعة ، بما يؤدي إلى بقائها وازدهارها .

فالأخلاق تتألف من قوانين السلوك التي يشعر أفراد المجتمع بأن عليهم اتباعها ، وهي تنسب بشكل خاص إلى البشر ؛ فقد نجد أن النمل وبعض الحيوانات الأخرى

تبدو وكأنها تنصرف وفق قوانين أخلاقية معينة، إلا أن سلوكها الغريزي يختلف تماماً عن سلوك الإنسان الذي يراقب القوانين الأخلاقية ، من أجل استيعابها وتمثلها في سلوكه (Kekes, 1989,p.235).

فالقيمة الأخلاقية عند الفرد تشير إلى القدرة على توجيه السلوك نحو الأهداف التي تُعدّ جيدة ، من وجهة الحكم الشخصي عليها .

ولكن على الرغم من وجود محددات أو قوانين للأخلاق ، فإنها قد تختلف من مجتمع إلى آخر ، ومن مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى ، حتى ضمن المجتمع الواحد. وذلك وفقاً لطبيعة كل مجتمع والمراحل التطورية التي مرّ بها ، وأنتجت القيم الأخلاقية، بمعاييرها وسلوكاتها .. ويبقى المعيار الأساسي في الحكم على الأخلاق ، هو مدى مساهمتها في تحقيق إنسانية الإنسان نحو سعادته الفردية والاجتماعية .

واستناداً إلى المفاهيم السابقة ، فإن طبيعة الأخلاق تُتحدّد في البعدين التاليين :

١- النمو الأخلاقي والنمو السلوكي :

يُعدّ السلوك الأخلاقي سلوكاً مكتسباً يتعلّمه الفرد من خلال التربية التي يتعرّض لها عبر مراحل نموه المتعاقبة . فقد وجد بعض الباحثين أن قسمة علاقة بين النمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي ، وبالتالي وجود تطابق بين السلوك الأخلاقي والحكم الأخلاقي الذي يعرف بأنه : القدرة على صنع قرارات أخلاقية بالاعتماد على مبادئ أخلاقية داخلية ، والتصرف وفق هذه القرارات .

والمبادئ الأخلاقية الداخلية ، ما هي إلا تعميمات مكوّنة من سلسلة قرارات فردية تنبع من ذات الشخص . وهي إحدى ركائز النمو الأخلاقي ، الذي يحمل في جوهره تطوراً لمجموعة من المبادئ والامتدادات التي يتمسك بها الفرد لا شعورياً ، ويتبنّاها كأسلوب في حياته (حجاج ، ١٩٨٤ ، ١٠). فالقرار الذي يتخذه الفرد

استناداً إلى مبادئه ومعتقداته الأخلاقية ويعتقد بأنه صائب ، يسلك بموجبه سلوكاً أخلاقياً مناسباً تجاه أي موقف أخلاقي يتعرض له .

٢- النمو الأخلاقي والنمو الاجتماعي :

تمة علاقة وثيقة بين النمو الأخلاقي والنمو الاجتماعي ، بالنظر إلى أن الإنسان عضو في مجتمع، وعليه أن يكتسب قيم هذا المجتمع ويعمل بها لكي يكون متكيفاً مع ذاته ومع مجتمعه . ولذلك يرتبط النمو الأخلاقي وتطوره بمدى علاقة الفرد بالمعايير الاجتماعية والقيم السائدة ، كما يرتبط بعلاقة الفرد بالشعائر والطقوس ، ومدى استجابته لمستويات الخير والشر . ويعتمد إدراك الفرد على طبيعة الأفراد الآخرين وتقديره ومودته لهم ، وأمانته على ما يؤمن ، وولائه لمن ينتمي إليه، وعلى مدى تعاطفه مع جماعته وإيمانه بمبادئه . وكما قال الحكيم / ابن المقفع / : " من جهل قدر نفسه ، فهو بقدر غيره أجهل.." (الجعفري ، ١٩٩٥ ، ٥٩) .

وهنا تبدو أهمية القيم الخلقية في التطور الاجتماعي (للفرد والجماعة) والمستقبل الحضارة الإنسانية ، في عصر تتزاحم فيه الحقائق العلمية/ المادية ، وتنافس القيم والمثل الإنسانية العليا التي تسمو بالعقل والأخلاق .

ثانياً- خصائص النمو الأخلاقي

تمة علاقة وثيقة بين النمو الأخلاقي والتفكير الأخلاقي ، حيث يتدرج النمو الأخلاقي وفق مراحل متتابعة ، شأنه في ذلك شأن جوانب النمو الأخرى عند الطفل / الفرد . فكل مرحلة تُبنى على سابقتها وترتبط بالمرحلة التي تليها ، في إطار التكامل حتى سنّ النضج والبلوغ . ومع أن هذه المراحل التتابعية متشابهة - إلى حد بعيد - بين جميع الأفراد ، فقد يكون انتقال الفرد بين مرحلة وأخرى ، بطيئاً أو سريعاً ، تبعاً لتكوينه الشخصي والمثيرات التربوية التي يتعرض لها .

وعلى الرغم من ذلك ، فثمة خصائص عامة للنمو الأخلاقي عند الأطفال ، هي على النحو التالي : (الجعفري ، ١٩٩٥ ، ٦٠)

١-التدرُّج والتتابع : أي أن النمو الأخلاقي يحدث تدريجياً وليس بصورة مفاجئة ؛ أي أنه يمرّ لدى جميع الأطفال / الأفراد ، وفق نظام متتابع من المراحل المتتالية .

٢-التداخل : أي أن مراحل النمو الأخلاقي ، ليست منفصلة بعضها عن بعض ، أي بينها فواصل قاطعة وحاسمة ، وإنما هي مراحل متداخلة فيما بينها ؛ فقد تظلّ بعض رواسب الطفولة حتى سنّ المراهقة ، وقد تظلّ بعض سمات المراهقة حتى سنّ الشباب والبلوغ .

٣-النسبية : وتعني النسبية هنا ، أن القيمة الأخلاقية تختلف عند الشخص الواحد ، تبعاً لحاجاته ورغباته وتربيته وظروفه ، كما تختلف من شخص إلى آخر . أي أن القيمة الأخلاقية تسير وفق مبدأ الفروق الفردية ، ولكن قد يحدث نكوص وارتداد إلى مرحلة سابقة ، إذا ما تعرّض الفرد لمشكلات اجتماعية أو صراعات نفسية .

٤-انتقال النمو الحقلّي من الموضوعية إلى الذاتية : أو من الأخلاق المفروضة من الخارج إلى الأخلاق النابعة من الداخل ، أو من الأخلاق المتمركزة حول الذات الأخلاقية خارجية المنشأ — إلى الأخلاقية التي يوجّهها الضمير والنابعة من الذات .

وانطلاقاً من هذه الخصائص ، يرى / جان بياجه / أن هناك نوعين من الأخلاق : أخلاق خارجية المنشأ ، وأخلاق داخلية المنشأ : (بياجه ، ١٩٥٦) .

أ-الأخلاق خارجية المنشأ : تقوم هذه الأخلاق على قسر الراشد الذي يمثل السلطة ، كالأباء والمربين ، والاحترام من جانب واحد لهؤلاء الراشدين ؛ فالأخلاق خارجية المنشأ تعني الخضوع لتوجيه الآخرين أو القواعد التي يضعونها ، وهذا معناه أن القواعد الأخلاقية تنشأ أصلاً من خارج الطفل / الفرد ، وتفرض عليه من بيئته .

بـالأخلاقي داخلية المنشأ : يبدأ هذا النوع من الأخلاق في الظهور من بداية السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر ، وذلك بعد أن يحدث ما بين الثامنة والحادية عشرة ، انتقال من الأخلاق خارجية المنشأ إلى الأخلاق داخلية المنشأ ، بناء على النضج المعرفي ؛ فكلما كبر الطفل تحرّره من سلطة الكبار ومن احترام الراشدين (أحادي الجانب) ، وأصبح أكثر إحساساً بالعدالة واهتماماً بحقوق الآخرين ، وبمبادئ المساواة في العلاقات الإنسانية ، أي أنّ علاقته تقوم على الاحترام المتبادل والتعاون ، ولذلك سُمّيت هذه المرحلة (بأخلاقيات التعاون) .

وتما يلاحظ أنّ خصائص هذين النوعين من الأخلاق ، تنسجم مع مراحل النمو الأخلاقي من جهة ، ومع نموّ الحكم الأخلاقي من جهة أخرى ، حيث يرتبط مفهوم القيم الأخلاقية ، بالسلوك الذي يترجمها ممارسة على أرض الواقع ؛ أي أنّ التفكير الأخلاقي يرتبط بالسلوك الأخلاقي ، وهذا يعبر عن إدراك الفرد أهمية الفعل الأخلاقي الذي يقوم به ، وتقويم نتائجه السلبية والإيجابية على الفرد وعلى الناس المحيطين به .

ثالثاً- مراحل النموّ الأخلاقي وعوامله

إنّ القواعد الأخلاقية للقيم تنمو مع نموّ الطفل وتطوّر المستوى الاجتماعي لديه؛ فابن السنة السابعة يختلف عن ابن السنة الثانية عشرة من ناحية الشعور بالقواعد الأخلاقية وتطبيقها . ففي سنّ الثانية عشرة يبدأ الطفل بإدراك طبيعة القيم وانعكاساتها الأخلاقية في سلوك الأفراد ، حيث تبدو لديه ظاهرة التعميم الخلفي في علاقاته مع الآخرين ، ولا سيّما مع أقرانه .

وقد لاحظ / جان بياجه / في أثناء دراسته مفهوم العدالة عند الأطفال ، أنّ الأطفال الصغار يميلون إلى الاعتقاد بأنّ الشخص الذي يحلّ به الأذى خلال مساهمته في عمل محرّم ، إنّما يعاقب فعلاً وبصورة تلقائية، أمّا الأطفال الكبار ، فكانوا يعون

أنه من الممكن للمشاركة في عمل محرم أن يتهرب من العقاب . ولذلك توصّل إلى أن نمو التفكير الأخلاقي يمرّ بمرحلتين أساسيتين :

- المرحلة الأولى : تتمثل في خلقية المؤثرات الخارجية التي يعتمد عليها الطفل ، على ما يحدده محيطه الاجتماعي (البيت - المدرسة ، البيئة المحلية ، المجتمع) ، حول ما هو صواب وما هو خطأ ؛ ما هو مقبول وما هو غير مقبول ، ليكون قوام هذه المرحلة طاعة الأهل والمعلمين ، والتزام الطفل بتوقعاتهم ومطالبهم وتوجيهاتهم .

- المرحلة الثانية : تتجسّد في الاعتماد على الذات ، حيث تتكوّن لدى الناشئ ملامح الاستقلالية القائمة على القناعات الخلقية التي باتت جزءاً من شخصيته ، وصارت تحكم تفكيره وسلوكه (الفصيني والحسن ، ٢٠٠١ ، ٢٣١) .

أما /لورانس كولبرغ- (L. Kohlberg, 1984) فقد وضع ست مراحل نمائية للتفكير الأخلاقي ، بحسب المراحل العمرية ، وذلك على النحو الآتي : (النشواني ، ١٩٩٣)

- المرحلة الأولى : التوجّه نحو الطاعة والعقاب . وتقع ما بين السنة الأولى وحتى الخامسة .

- المرحلة الثانية : الفردية والهدف النفعي . وتقع ما بين السنة السادسة وحتى العاشرة .

- المرحلة الثالثة : الالتزام بقوانين المجموعة الاجتماعية والعلاقات المتبادلة بين الأفراد . وتقع ما بين السنة الحادية عشرة والرابعة عشرة .

- المرحلة الرابعة : الضمير الاجتماعي ، والتوجّه نحو القانون والنظام . وتقع ما بين السنة الخامسة عشرة والسابعة عشرة .

- المرحلة الخامسة : العقد الاجتماعي والمنفعة العامة ، وحقوق الأفراد . وتقع ما بين السنة الثامنة عشرة والخامسة والعشرين .

- المرحلة السادسة : تبلور المبادئ الخلقية . وتقع ما بين السنة السادسة والعشرين والثلاثين .

ويجمع المربون على أن تنمية القيم الأخلاقية في نفوس الناشئة ، هي جزء أساس من عناصر التربية العامة، وأن كل تربية تخلو من العناصر الأخلاقية ، ما هي إلا تربية عديمة الجدوى . فتربية الشخصية المتكاملة والمتوازنة ، لا تتحقق إلا مع التربية الأخلاقية السليمة ، باعتبار أن الأخلاق إذا ما تأصلت في ذات الفرد ، تصبح قوة دافعة للسلوك والعمل والتعامل الإيجابي والفعال .

ومن أجل تحقيق النمو الأخلاقي المتدرج والمتكامل ، فإن ثمة عوامل أساسية لا بد من مراعاتها عند الأطفال ، وهي : (العيسوي ، ١٩٨٥ ، ١٧٠)

١- توفير صحة جسمية جيدة لمقاومة الإغراء ، وللتحرر من الشعور بالمرارة أو النقص ، ومن وجود دوافع الانتقام .

٢- توفير الأمان الانفعالي لإمكان الشعور بالحب تجاه الآخرين ، وتوفير وظيفة مناسبة ومنافذ للتعبير أو التصريف الانفعالي .

٣- تدريب مستمر في التحكم وال ضبط الذاتي ، للمساعدة في التخلص من البواعث الطفلية التي قد تظهر بين الحين والآخر .

٤- وجود أفق اجتماعي مستمر الاتساع ، لتنمية القدرة على اكتساب المعارف ، وعلى التسامح والتعاطف ، وعلى تنمية الرغبة الأصيلة لتقدير حقوق الناس الآخرين وواجباتهم.

٥- الطموح نحو الرغبة القوية في عمل الصواب ، بحيث يجد الطفل / الفرد الشعور بالرضا والسعادة نتيجة لعمل الصواب . أي فعل الخير والابتعاد عن الشر .

فوالدون والمربون جميعهم يسعون جاهدين لأن يخلقوا في الطفل / الناشئ إنساناً شريفاً ومواطناً مخلصاً لوطنه ومجتمعه ، ويتمتع بشخصية نشيطة وواعية ، حيث تعتمد هذه الصفات جميعها على القاعدة الأخلاقية . ولذلك فإن مسائل التربية الأخلاقية للطفل يجب أن تحتل مكانة متقدمة في نشأته وتبلور شخصيته الذاتية المتميزة في إطار شخصيته الاجتماعية / الإنسانية العامة .

وبناء على ما تقدم ، يمكن القول إن تكوين المفاهيم القيمة للأخلاق، من خلال الأحكام والمعايير التي تحدّد قيمتها ، إيجاباً أو سلباً ، لا يمكن أن يتم عن طريق المعرفة التامة بها فحسب ، بل لا بدّ من أن تولّد هذه المفاهيم إحساساً معيناً لدى الطفل ، وتثير مشاعره لاتخاذ موقف ما يتجلى في سلوكاته وتصرفاته، التي يجب أن تنتمي في أساسها إلى هذا المفهوم المعياري أو (الحكم القيمي) .

رابعاً- أهمية الأخلاق للفرد والمجتمع

الأخلاق ليست معلومات وقيماً مجردة فحسب ، وإنما هي ممارسات يومية يجسدها الكائن البشري في حياته اليومية ، من خلال تعامله مع أبناء مجتمعه والتفاعل معهم في إطار منظومة القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع .

إنّ الإنسان كائن أخلاقي ، والخلق خاص به دون الكائنات الحيّة الأخرى ؛ فهو الوحيد الذي يستطيع أن ينظر نظرة عقلانية إلى ما يصادفه من إمكانيات في الحياة، ليختار منها ما يحقق أهدافاً معينة . والفعل الخُلقي هو فعل إرادي اختياري ، يقوم على التفكير والاختيار بين بدائل لتحقيق غايات معينة . ولذلك تُعدّ الأخلاق قوة

دافعة للسلوك والعمل ؛ فالقيم الأخلاقية المرغوب فيها متى تأصلت في نفس الفرد ، فإنه يسعى دائماً إلى العمل على تحقيقها (العراقي ، ١٩٨٣ ، ٧٢) .

ولذلك فإن الإنسان لو تلقى الأخلاق واطلع على قواعد ممارستها ، ولكنه لم يترجم هذه القواعد إلى سلوكيات (فردية وجماعية) يظهر بها حقوقه وحقوق الآخرين ، فإنه سيفتقر إلى القدرة على مواصلة الحياة الإيجابية معهم ، وسيخفق بالتالي في أن يحيا بينهم حياة سعيدة وسليمة بوجه عام . وبدلاً من تحقيق التفاعل البناء ، فقد يصبح أحياناً شخصاً مرفوضاً وغير مرغوب فيه من قبل أعضاء المجتمع .

وإذا كانت هذه هي حال الشخص البالغ ، فلا شك في أنها ستكون أكثر تأثيراً عند الطفل ، فيما لو لقن الأخلاق بمعانيها ووضوابطها بشكل صحيح ، ولم يعلم كيف يمارس هذه الأخلاق تجاه ذاته وتجاه الآخرين من حوله ، وبموجب المرحلة العمرية التي يمر بها ، ويشعر بالتالي بأن الأخلاق هي من الحاجات الأساسية الضرورية للإنسان من أجل حياة اجتماعية راقية .

أين يكمن جوهر المشاعر الأخلاقية إذن ؟ وما هو الشيء الذي يجعلها قاعدة أساسية لتحفيز السلوك السليم عند الطفل ؟ إن المشاعر الأخلاقية تُعبر عن موقف الإنسان من الناس الآخرين ، ومن المجتمع والمهمات الاجتماعية التي يكلف بها ، ومن شخصيته بالذات . وانطلاقاً من المبادئ الأخلاقية المميّزة لشخصيته ، يقوم الإنسان بتقييم سلوكه الذاتي وتصرفات الناس الآخرين وصفاتهم الأخلاقية ، ويعيش هذه الأحاسيس أو تلك بمقدار ما تتناسب هذه التصرفات والصفات مع المعايير الأخلاقية السائدة ؛ فالتقدير الإيجابي لتصرفات الإنسان من قبل المحيطين به ، يثر لديه مشاعر الرضا والسرور ، أما التقدير السلبي فيسبب له المعاناة والتخل وتأنيب الضمير (كولتشتيسكايا ، ٢٠٠٠ ، ١٢٤) .

فئة أفراد كثيرون في المجتمع لا يتمتعون بالأخلاق الفاضلة ؛ فأغلب المنحرفين في المجتمع (اجتماعياً ونفسياً وسلوكياً) هم من الأفراد الذين لم ينالوا القدر الكافي من الأخلاق في أثناء تنشئتهم الاجتماعية ، كما أن المفسدين في المجتمع الذين يمتحنون السطو والاعتداء على الحرمات وعلى الكرامات الإنسانية ، هم أيضاً من الأفراد الذين افتقدوا التربية الأخلاقية السليمة . وذلك لأن الأخلاق الشريرة طغت على الأخلاق الحسنة ، فأفسدت أفكارهم وضمائرهم وأفقدت بالتالي حياتهم من أي معنى أخلاقي / اجتماعي ، يُعبّر عن الجوهر الحقيقي للإنسان عندهم .

واستناداً إلى المعطيات السابقة ، فإن الشخص الأخلاقي يتصف بصفات أربع هي : (الاستقلالية الإيجابية ، والعقلانية ، والإيثار / الغيرية ، والشعور بالمسؤولية) ، والسبب في وجوب هذه الصفات هو أن كل عمل يتم تحت الإكراه ، لا يُسمى عملاً أخلاقياً ، ولكن كل عمل مستقل يحتاج إلى أن يخضع لمتطلبات العقل . وبما أن كل عمل أو قرار يتخذه الفرد يؤثر في حياة الآخرين ، فإنه يجب أن يراعي سعادتهم ويؤثر في نفعهم (الكيلاني ، ١٩٩١ ، ٤٤) . وهذا يعني أن كل عمل أخلاقي يُراد فعله أو قرار أخلاقي يتخذ ، في إطار الاستقلالية والعقلانية ، سيقى عقيماً وعلم الجلدوى ، ما لم يُنفذ ويمارس بصورته الأخلاقية السليمة .

إن معتقدات المرء الأخلاقية تتحكم بسلوكه ، فهي تضع حداً لرغباته التي تدفعه للتصرف غير اللائق ، والمخالف للمعايير الاجتماعية ، أو بالعكس ، تُحفزه على القيام بأعمال حميدة وسامية وذات نفع عام . وهذا يتطلب منه أن يعرف أن الضمير والواجب والشرف وعزة النفس ، هي من المفاهيم التي تميز العلاقات الأخلاقية المتبادلة بين الناس ، وأن الصفات الأخلاقية - بشكل عام - لها دور كبير في الاضطلاع بمهمة تنظيم سلوك الإنسان والتحكم به ، ولذلك تأخذ المشاعر الأخلاقية أهمية بالغة في حياة الإنسان .

وانطلاقاً من هذه الأهمية ، يمكن تصنيف المشاعر الأخلاقية وفق المجموعات الثلاث التالية : (كولتشيتسكايا ، ٢٠٠٠ ، ١٢٤)

—المجموعة الأولى : وتشمل المشاعر التي تعكس نظرتنا وعلاقتنا بالظروف الاجتماعية التي نعيش ضمنها . مثل : شعور حب الوطن ، والمشاعر الإنسانية ، وعدم التمييز بين الأفراد والجماعات والأمم .

—المجموعة الثانية : تضمّ المشاعر التي تبرز في تعاملنا مع الناس الآخرين ومع الجماعة التي نعاشرها ونعيش معها ، مثل : مشاعر الزمالة والواجب ، والتفاهم المتبادل ، والمسؤولية والصداقة ، والعطف ..

—المجموعة الثالثة : تتضمن المشاعر المعبرة عن نظرتنا لأنفسنا وتصرفاتنا، مثل: الضمير والشرف وعزة النفس والكرامة والكبرياء .

فالمشاعر الأخلاقية هي نفوذ المرء إلى أعماق طبيعة الجماعة التي يحيا ضمنها ، وتعكس موقفه تجاه واجباته الاجتماعية ، كما تشمل شعوره الوطني ونشاطه كمواطن في المجتمع ؛ أي أنّ المضمون الحقيقي للمشاعر الأخلاقية ، يتحدّد بتلك التقديرات والمبادئ الأخلاقية المميّزة للعلاقات الاجتماعية الحقيقية . وهذه المشاعر المعقدة والمتداخلة فيما بينها ، تتشكّل جميعها أول ما تتشكّل ، في البيئة الأسرية .

وإذا كانت الأخلاق تكتسب بالتربية ، فإنّ الأطفال بحاجة إلى الأخلاق باعتبارها ذات أبعاد ذاتية (فطرية) وإنسانية ، وهي في الوقت ذاته ضرورة اجتماعية ، وهذا أيضاً من طبيعة الإنسان الذي يوصف بأنّه (كائن اجتماعي بطبعه) .

ولذلك لا بدّ من الاستفادة من هذه الحاجة ، بالعمل على توجيه الطفل نحو الأعمال الحسنة ، ونحو الفضائل الأخلاقية / الإنسانية ، ووفق المراحل النمائية / التربوية المتدرّجة .

خامساً - مفهوم التربية الأخلاقية وأبعادها

انطلاقاً من أهمية الأخلاق والقيم والأخلاقية ، فقد جهد الباحثون والدارسون ، في إعطاء مفهومات للتربية الأخلاقية ، من جوانبها المختلفة .

فقد عُرِّفت التربية الأخلاقية من حيث تعليم القيم الأخلاقية ، بأنها : التعليم المباشر وغير المباشر للأخلاق بهدف التعرف إلى قيمة السلوك الخَيْر أو الخُلُقِي ، في ذاته من جهة ، وبالنسبة للأفراد والمجتمع من جهة أخرى ، وتحليل المبادئ التي تتحدد في ضوءها هذه القيمة أو تلك (العراقي ، ١٩٨٤ ، ١٣) . أي أن التربية الأخلاقية هي : تعليم المبادئ الأخلاقية وممارستها ، أو هي تكوين بصيرة أخلاقية عند الطفل / الفرد ، يمكنه بها التمييز بين سلوكي الخير والشر (الجعفري ، ١٩٩٥ ، ٢٢) .

وعُرِّفت التربية الأخلاقية من حيث شموليتها بأنها : التربية التي تشمل السلوك الفردي والعلاقات الاجتماعية ، ولذلك ليس ثمة مانع من أن نطلق عليها أسماء أخرى، مثل : " تعلم لتعيش " أو " العلاقات الشخصية " أو " التربية الاجتماعية " أو " التربية الصحية " وما شابه ذلك . ويتضح بحال التربية الأخلاقية وموضوعها بشكل أكبر ، عن طريق التمييز بينها وبين غيرها من أنواع التربية الأخرى ، مع ملاحظة أن التربية الخلقية - بمعناها الواسع والشامل - أعم من كل هذه الأنواع وتتضمنها جميعاً (الكيلاني ، ١٩٩١ ، ١٦) .

فالتربية الأخلاقية هي تربية الإرادة ، تربية أعمق ما لدى الكائن البشري . ولكن التصور الذي يكونه الكائن عن نفسه ، لا ينمو إلا تبعاً للتصور الذي يكتسبه عن الموضوع . ولا توجد تربية أخلاقية (خُلُقِيّة) مستقلة عن التربية الفكرية ولا عن التربية الاجتماعية (أوبير ، ١٩٨٣ ، ٤٨٨) .

وبناء على ذلك ، تتمثل أبعاد التربية الأخلاقية في الجوانب التالية : (الكيلافي ، ١٩٩١ ، ١٤)

- ١- المعرفة العلمية للأحكام الأخلاقية المعقدة ، والأدوار والمهارات الاجتماعية المرافقة لها .
- ٢- المعرفة النظرية للمبادئ الأخلاقية الأساسية ، والعالم الطبيعي للأشخاص ، أي معرفة الذات والآخرين .
- ٣- الاتجاهات الواعية والتلقائية في تفكير الإنسان ، والحكم عليه بشكل أخلاقي ، بعد معرفة الأحكام الأخلاقية .
- ٤- الخبرات العاطفية للالتزام بالأحكام الأخلاقية العقلانية التي تسهل السلوك الأخلاقي ، وترغب به .

فالصفات الأخلاقية في معظمها — إن لم تكن كلها — صفات مكتسبة من خلال التعلم والممارسة في أجواء باعثة عليها ، ومشجعة عليها ، لتكون جزءاً من شخصية المرء ، تحركه وتوجهه في حياته الفعلية نحو الخير ، وتبعده عن الشر . وبذلك تتحدد التربية الأخلاقية بالجوانب الثلاثة التالية :

أ- الجانب المعرفي : ويعتمد على تزويد الأطفال والناشئة بالمعلومات والمعارف المرتبطة بالقيم ، من خلال تنمية الضمير وتربية الإرادة الأخلاقية وتقويتها بالقدرة على الاختيار السليم .

ب- الجانب الوجداني : ويكمن في إيمان الفرد بالسلوك الأخلاقي النابع من شعوره بالرضا والسعادة ، وهو يؤدي السلوك الذي اختاره بحريته .

ج- الجانب السلوكي : الذي يكتسبه الفرد من خلال التعلم والتدريب على العمل الأخلاقي في أثناء التربية ، بحيث يستطيع التمييز بين السلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي .

سادساً - أهمية التربية الأخلاقية

لقد كان الاهتمام بتربية النشء وما زال ، في سائر المجتمعات عبر الأزمنة ، يستند بشكل أو بآخر ، إلى نوع من أنواع التربية الأخلاقية ، أيّاً كانت مناهجها ووسائلها . ولذلك نجد أنه على الرغم من تنوع آراء الباحثين فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية ، فإنّ ثمة قواسم مشتركة فيما بينهم حول القواعد العامة لهذه التربية ، ولا سيّما الأمور المتعلقة بإعداد نفس الطفل / الناشئ لتلقّي تعاليم الأخلاق ، عبر المراحل النمائية وأنماطها المختلفة . فالإنسان كائن أخلاقي ، وهو الوحيد بين المخلوقات الذي يستطيع أن ينظر إلى الأمور الحياتية نظرة عقلانية ، فيختار منها ما يناسبه وما يحقق له أهدافاً معينة .

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن تحديد ضرورات الاهتمام بالتربية الأخلاقية بالأسباب الآتية : (حميدة ، ١٩٩٠ ، ٢٦)

١- التنوع الاجتماعي بالأعراق والأجناس ، في بعض المجتمعات ، وما صاحب ذلك من مشكلات نفسية كالاغتراب والإحساس بفقدان الهوية والعجز ، ومشكلات اجتماعية كتنعاطي المخدرات وجنوح الأحداث ، واتهابار سلطة المؤسسات التربوية التقليدية (الأسرة والمدرسة ودور العبادة) ، إضافة إلى مشكلات بيئية وسكنية . وهذا ما لفت انتباه علماء الاجتماع والنفس والتربية ، ووسائل الإعلام ، إلى ضرورة رفع درجة الوعي بالتوتر القائم بين قيم الفرد الخاصة ، والقيم المشتركة للمجتمع الكبير .

٢- شيوع الآلية في العلاقات الاجتماعية / الإنسانية ، وفقدان الدفء والحرارة في هذه العلاقات نتيجة التوسّع في استعمال وسائل التقنية الحديثة (الكمبيوتر) ، ونتيجة لتطبيقات البيروقراطية في الإدارة الحديثة ، والتركيز في الحياة العامة على العمليات والوسائل والأدوات ، بدل غايات الحياة ومقاصدها العليا .

٣- ثورة الحريات في العالم على المظالم التي أوقعها الإنسان بالإنسان ، على المستوى الفردي والجماعي ، والحاجة إلى معالجة أمراض المجتمع والجوانب السلبية فيه ، وإلى تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان وسلوكه . فالنسبية في النظرة إلى القيم والسلوكيات ، التي أشاعتها بعض الفلسفات التربوية ، حرمت المجتمع من وجود مقاييس ينظم الأفراد سلوكياتهم طبقاً لها ، كما حرمتهم من تنمية علاقات اجتماعية متوازنة .

٤- وأخيراً ، الحاجة إلى نضج شخصية الإنسان ، وعدم الرضا بالتربية المعاصرة التي تُعنى بشكل كبير بالجوانب العلمية والمهنية ، أكثر من الجوانب الأخلاقية / الإنسانية ، باعتبارها تربية جافة سبّلت على حدّ ما- تركّز على تنمية المعلومات والمهارات ، بهدف إعداد الناشئة للعمل ليس إلّا .

لقد كثرت الحديث في الآونة الأخيرة ، عن مظاهر الإهمال والفساد وانعدام الضمير في كثير من المجتمعات المعاصرة ، وعزا الباحثون ذلك ، في معظم جوانبه ، إلى نقص التربية الأخلاقية التي يفتقر إليها النشء منذ الصغر ، والتي تؤهّله للتفاعل مع مدرسة الحياة والمجتمع الكبير ، حتى إنّ بعض المهتمين بهذا الأمر ، اقترح إضافة مادة دراسية تسمّى " التلّوق الفتي والتعامل الإنساني " وذلك في المناهج المدرسية والجامعية ، يكون هدفها تعويد الأجيال الجديدة على رؤية الأشياء من زوايا إنسانية ، ومعالجة المشكلات الحياتية من خلال المبادئ الأخلاقية وبقطة الضمير ، وغرس الفضائل والمثل العليا في نفوس الناشئة . (الشيب ، ١٩٩٢ ، ٤٦) .

وهكذا تكمن أهمية التربية الأخلاقية ومكانتها الجوهرية في الحياة الاجتماعية ، وما يحيط بها من الحياة البشرية كافة ، بما تتضمنه من القيم التي تعدّ من المفاهيم الأساسية في الميادين الحياتية التي تمسّ العلاقات الاجتماعية / الإنسانية بصورها

المختلفة ، باعتبارها معايير وأهداف ضرورية لا بدّ منها لتنظيم المجتمع ، مهما كان مستوى تقدّمه وتطوّره .

فالتربية الأخلاقية أمر لا بدّ منه لاتزان الشخصية الفردية وتكاملها من جهة ، ولدوام الحياة الاجتماعية السليمة وتقدّمها من جهة أخرى ؛ لأنّ كلّ تقدّم في أي مجال من مجالات التنمية الاجتماعية ، مرهون إلى حدّ بعيد بمدى إيمان أفراد المجتمع بالقيم الأخلاقية وثمّسكهم بها ، ومدى سعيهم في إطارها لبلوغ المثل العليا ، وتحقيق الكمال الاجتماعي .

سابها - أهداف التربية الأخلاقية

إنّ الهدف الرئيسي من التربية الأخلاقية ، هو تشجيع الطفل/ الفرد على أن ينمو نمواً أخلاقياً بأقصى ما يستطيع إدراكه وحكمه الأخلاقيين . ولكن هذا لا يعني أن يكون لكلّ فرد دستوره الأخلاقي الخاص به ، والذي يتعارض مع دستور غيره ، أو أن يتخلّى الأفراد بالضرورة عن مجموعة من القوانين والقواعد الأخلاقية التي ساعدت في نموهم خلال فترة الطفولة .

وهذا يتطلّب أن تُعنى التربية الأخلاقية بالقيم الحقيقية التي تحكم السلوك الحرّ ، لا بمجرد أنماط معيّنة من السلوك المقبول ؛ فلا يكفي أن يتعلّم الفرد كيف يجب أن يسلك بتدريسه على إطاعة ما يسمّى بالقانون الأخلاقي للسلوك ، بل يجب أن تقدّم له مجموعة من المثل العليا التي ينافع من أجلها (الحمد ، ٢٠٠٢ ، ٣٩) . فالتربية الأخلاقية ليست أحكاماً مسبقة وقوالب جامدة ، وإنّما تتطلّب نمواً من الدافع ووعياً ذاتياً ؛ فهي تعمل على تشجيع النّمور الداخلي للطفل / الناشئ ، من خلال تقديم القاعدة الأخلاقية على صورة ناتجة عن المواقف الحياتية اليومية ، وليس على شكل رغبة آنية خاصة ؛ أي أنّها يجب ألا تكون في صورة تساؤل : " أنا أريد أن تفعل هذا " وإنّما في صورة : " من الضرورة أن تفعل هذا " . وهذا يعني بالتالي أن

تعمل التربية الأخلاقية ، على أن يكون اكتساب الأخلاق مصحوباً بالوعي الذاتي بالقيم الأخلاقية ، وذلك بأن نشرح للأطفال دائماً ، لماذا يجب أن نعمل هكذا ونتجنب ذلك . حتى في الحالات التي لا تتطلب بالضرورة معرفة الأسباب (عيسى ، ١٩٩٢ ، ١٩) .

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن إجمال أهداف التربية الأخلاقية من وجهة النفسانية والتربوية بما يلي: (العراقي ، ١٩٨٤ ، ص ٨١)

١/٣- تُنمّي في الفرد إدراك ، أو فهم ، وجهة النظر الأخلاقية أو الأسلوب الأخلاقي، للمحكم على الأفعال وتقدير ما يجب على الفرد أن يفعله .

٢/٣- تُنمّي في الفرد الاعتقاد في واحد أو أكثر من المبادئ العامة الأساسية، والمثل والقيم ، أو تبنيها ، كركيزة أو دعامة لهائية للأحكام والقرارات .

٣/٣- تُنمّي في الفرد الاعتقاد في عدد من المعايير الملموسة والقيم والفضائل ، أو تبنيها ، مثل : العفة والأمانة والصدق وغيرها .

٤/٣- تُنمّي في الفرد الاستعداد لأن يعمل ما هو حسن أخلاقياً ، وما هو صحيح أو صواب من وجهة النظر الأخلاقية .

٥/٣- تُشجّع الفرد على أن يصل إلى التلقائية في التأمل الذاتي ، وضبط النفس والحرية الروحية ، حتى وإن أدى ذلك بالفرد إلى أن ينفذ المثل والمبادئ والقواعد السائدة كلها.

وهكذا تهدف التربية الأخلاقية إلى تنمية الأخلاق الصحيحة ، والمسؤولية الأخلاقية والسلوك الأخلاقي السليم . كما تعمل على تهذيب إدراك الفرد وفهمه للأسلوب الأخلاقي الذي يمكنه من الحكم على الأفعال من الجهة الأخلاقية ، وتقدير ما يجب عليه القيام به ليكون شخصاً ناضجاً أخلاقياً ؛ لأن الشخص الناضج أخلاقياً يتمتع

بصفات أربع متداخلة فيما بينها ومتكاملة في سلوك الفرد، وهي : (الاستقلالية والعقلانية والإيثار والشعور بالمسؤولية) .

ولا بد من الإشارة إلى أن هناك نوعين من التربية الأخلاقية ، تربية أخلاقية سلبية ، وتربية أخلاقية إيجابية ؛ فالتربية الأخلاقية السلبية تقوم على قدر كبير من التأديب والتهذيب ، باستخدام العقاب والقيود ، بغرض منع تكوين الاستعدادات الأخلاقية السلبية ، وتعويد الطفل على الطاعة والخضوع . أما التربية الأخلاقية الإيجابية ، فتعتمد ليس على التأديب وتكوين العادات الحميدة فحسب ، وإنما تستند على قواعد أخلاقية ، حيث ينشط الطفل في هذه التربية ويفكر وفقاً لقواعد تستند إلى المنطق العقلي ، إلى منطق يستطيع الطفل أن يدركه ويأخذ به . وبذلك يتحقق الوجه الأول للتربية الأخلاقية الإيجابية عن طريق وضع القواعد المبنية على التأمل الذاتي وممارستها ، أما الوجه الثاني ، فهو اكتساب الاستعدادات الأخلاقية الفاضلة ؛ وهذا المعنى تكون التربية الأخلاقية ذات شقين : تعلّم الواجبات ، وغرس الاستعدادات لأداء هذه الواجبات بوحى من الواجب والضمير .

ثامناً - مضمونات التربية الأخلاقية

تُعَدّ القيم الأخلاقية موجهات للسلوك الإنساني نحو مجموعة من الأهداف والقواعد والمثل العليا ، التي تلقى قبولاً مرغوباً من المجتمع . والقيمة الأخلاقية هي قيمة الخير ، إنها فعل الخير . وبالتالي فالفضائل جميعها ، والواجبات كلّها ، وسائر ضروب السلوك ، ليست إلا أفعالاً وأعمالاً إنسانية قيمية تنصب في المجال الأخلاقي، بين قطبي الخير والشر .

فالحمل الأخلاقي هو عمل قيمى ، لا آلى ولا غريزي ، ولا اعتيادي لا شعوري، بل هو عمل اختيار شعوري واع . إنه يختلف عن العفوية وينسجم مع الحرية ، لأن

العمل بذاته لا يكون فعلاً أخلاقياً ، إلا إذا واكبته حرية الاختيار ، وتفضيل قيمة على سواها ، والقيمة المختارة هي غاية الفعل ، وتسمى الخير الأسمى .

إن غرس الأخلاق لدى الطفل لا يتم دفعة واحدة ، وإنما يتم بشكل تدريجي يتناسب مع مراحله النمائية ، حتى لا يشعر بالصعوبة والعجز ، ولا يرى مشقة في تطبيق الأخلاق بصورة عملية .

ولذلك فإنه من الضروري هنا أن تتصاعد الأعمال الأخلاقية من المرحلة السهلة إلى المرحلة الصعبة ، وإلى الأكثر صعوبة وتعقيداً ، مع الأخذ في الحسبان ظروف الطفل وقابلياته النفسية والعقلية ، ومستوى إدراكه وقدرته على التحمل والصبر وإنجاز ما يطلب منه .

ومن خلال العادة ، يصبح القيام بسلوك خاص أمراً ميسوراً على الطفل ، وتزول مشاعر الملل والمعاناة ، ولن تكون هناك حاجة للتصنع أو النفاذ ، ولن يكون الطفل بالتالي بحاجة إلى تفكير جديد بشأن كل حالة ، أو أن يطالب بأوامر جديدة في كل مرحلة (القاسمي ، ١٩٩٦ ، ٤٤٧) .

فالتطبع بالقيم الأخلاقية ، يعدّ من المسائل الأساسية في الحياة الفردية والاجتماعية ، والتي لا يمكن من دولها اعتبار الفرد بأنه ذو أخلاق حميدة ، أو أنه على خلق كرم .

واستناداً إلى مفهوم التربية الأخلاقية وأهدافها ، فإن ثمة قيمة أساسية يجب أن تتضمنها هذه التربية لكي تسهم في بناء الشخصية الأخلاقية السليمة ، مع العلم بأن كل قيمة من هذه القيم تتضمن عدداً من القيم الأخلاقية الفرعية ، في إطار تكامل منظومة القيم الأخلاقية .

أما القيم الأخلاقية الأساسية ، فهي كالتالي : (العوا ، ١٩٨٦)

١- الواجب والحق :

لا يفرد الإنسان عن سائر الأحياء بأنه كائن مزوّد بالعقل ، وبأنه يحيا حياة اجتماعية وحسب ، بل إنّ عقله وطرّاز حياته الاجتماعية يختلفان اختلافاً نوعياً عمّا تنسّم به أرقى الحيوانات ببعض مظاهر السلوك العقلي والجماعي. وبما أنّ الإنسان يدرك تقويم حقيقة أفعاله ، فإنّه يعي مسؤوليته وينسبها إلى غاية يتطلّع إلى تحقيقها ؛ فيكون تقويم فكرته عن أفعاله قبل حدوثها، تفكيراً من الدرجة الثانية ، ومن ثمّ إثبات إجراءاتها ، وبعد إنجازها .

فالإنسان يؤمن بأنه كائن متكامل ، وأنّ مطلب التكامل هو مطلب العمل الأخلاقي ؛ ومن أعمال الإنسان فكره في قيمة أفعاله الأخلاقية . ولعلّ كلمة (واجب) هي اللفظ الأكثر شيوعاً في أحاديث الناس كلّما فطنوا إلى الوجود الأخلاقي . فالواجب لا يبدو في الشعور إلّا عندما يعترض سبيله تصوّر آخر هو تصوّر ما لا ينبغي أن يكون .

وبعبارة أخرى ، إنّ تعبير " يجب " والإعراب عن الوجوب ، يبدوان حيث يشعر الإنسان بأنّ أمراً ما مرفوض لأنّه سيّء أو خبيث أو ضار أو شرير . وهذا يعني أنّ الواجب أمر قطعي يقرّ به الإنسان العاقل — ولا يستطيع إنسان أن يخالفه إذا حرص على أن يتّصف بكرامة إنسانية حقيقية ، هي قيمة عليا لا يعلوها سواها.

إنّ تحقّق مضمون الواجب يضيفي على الفعل صفة " الشرعية " لاتفاقه مع القانون الأخلاقي والقانون الوضعي على حدّ سواء ؛ والشرعية صفة مزدوجة تصف الوجه الآخر للواجب ، وهو وجه الحقّ : وهذه الصفة تجعل حقّ الإنسان في فعل أيّ أمر ، يعني من جهة أولى أنّ القانون الوضعي يسمح له بذلك ، كما يعني من جهة أخرى أنّ القانون الأخلاقي يسمح له ، باعتبار أنّ الفعل المعني لا يُعدّ خطيئة أو شراً . وعندما يؤدّي الناس واجباتهم على الوجه السليم ، لا تبقى حاجة للمطالبة بالحقّ .

فمللوا واجبات والحقوق أهمية واستدّة ، ما دام حقّ الآخر هو واجبي نحوه ، وواجبي نحوه هو أساس حقّه عليّ .

فالحقّ كما عرفه (كانط) : " هو جملة الشروط التي تتيح لحرية كلّ فاعل أن تتسق مع حرية الجميع " .

٢- العدل (العدالة) :

إنّ التقاء الحقّ بالواجب التقاء متبادلاً ، يستند إلى قيمة أخلاقيّة تربط أحدهما بالآخر ، وتؤلّف تركيبهما الذي يستندان كلاهما إليه ، وهو إحقاق الحقّ وتلبية الواجب ، وهذا التركيب هو العدل ، ونقيضه الظلم .

فمفهوم العدل والظلم يتصلان أشدّ الاتصال بمفاهيم الشرعيّة والخطيئة ؛ فالظلم ينطوي على خطيئة ، والظالم هو ظالم على الدوام حيال شخص آخر ، ظالم باقترافه خطيئة نحوه ، وذلك عندما يغتصب حقّ هذا الشخص أو يمنعه من التمتع به ، فيؤذيه ويتقصّ كرامته . وأمّا العدل ، فهو نوع من الشرعية التي تنطوي على فكرة أنّ المرء قد قام بواجبه حيال شخص ، وهو واجب يقابل حقّاً .

وقد ميّز (أرسطو) منذ القلَم ، ثلاثة ضروب من العدالة :

- الضرب الأوّل ، عدالة شعارها مساواة حسابية وهي تسود دنيا المبادلات ، وذلك عندما يكون حدّ التبادل متساويين أحدهما مع الآخر ، أو كلّ منهما مع حدّ ثالث ، وهنا يكون التساوي في الحقوق والواجبات .

- والضرب الثاني من العدالة ، عدالة توزيعيّة تظهر عندما لا يكون من العدل توزيع حصص متساوية على أشخاص غير متساويين ؛ إنّها عدالة رباعية الحدود تقيم تناسباً بين شيئين وشخصين .

— واضرب الثالث من العدالة ، هو العدالة الرادعة (القمعية) ، وقد كان شعارها " العين بالعين والسن بالسن " ولكن تطبيقها لم يبق إيقاع عين الأذى بالأثم الذي اقترف جرماً ، وإنما جعل شدة العقوبة تتناسب مع شدة الأذى أو الشر المقترف .

وعليه فإن العدالة تعرض أو توزع أو تعاقب ، بقصد تحقيق المساواة . والمساواة قيمة يتطلع إليها السلوك الإنساني لجعلها رائداً ومعياراً . وما تساوي الناس في حق العدل (والظلم) إلا اعتبار ناجم عن أنصافهم بالقيمة الإنسانية الواحدة ، قيمة الشخص الإنساني أو كرامته .

٣- الفضيلة :

تُطلق صفة الفاضل على الإنسان الذي ينهض بواجباته ، ويتطلع غيرها إلى تحقيق الخير . وثمة باحثون في الأخلاق ، يجعلون الفضيلة صنو الجدارة والتحرّد والكمال . وهي في الحق ليست فعلاً عابراً ، بل استعداد مألوف لتكرار الفعل الخلق ، وهي شأنها شأن العادة ، تشكل في الشخص طبيعة ثانية .

وقد يطلق على الفضيلة اسم (القيمة الإيجابية) كما تُعدّ الرذيلة قيمة سلبية . والفضيلة بوجه عام تنوع في الحالين إلى أن تتحقق بحسب قواعد دقيقة لأنّها معيارية . إنّها استعداد ثابت لممارسة الخير ، أي أنّها استعداد للقيام بواجب معيّن ، أو عمل صالح معيّن ، والرذيلة عكسها . إنّ ممارسة الفضيلة ممارسة دائمة ومعتادة يصحبها شعور برضى أخلاقي عميق . وعلى العكس من ذلك فإنّ الرذيلة مشفوعة دوماً بتأنيب الوجدان وتمرّق الضمير .

وقد حسب (أرسطو) أنّ الفضيلة تكون ناقصة إلا إذا غُضّ الفاعل بعمل فاضل من دون أن يشعر بصراع متصل بخوافز عمله . وذهب غيره إلى القتران الفضيلة بالاستعداد للنضال في سبيل الخير .

فالشعور بالواجب قد يواكب النشاط الفاضل ، ويستلزم الجهد والتغلب على مقاومة ذاتية ، والتطلع الأفضل يعني من شعور العناء والقهر الملزم ، وينحو إلى الفضيلة لأنها الأفضل . فالفضيلة والواجب يعبران عن مثل أعلى واحد باسمين : الأول ، هو الفضيلة بالتعبير الذاتي ، والآخر هو الواجب بتعبير موضوعي . إنّ الفضيلة بالمعنى الدقيق خصلة السجية التي هيّء لإنجاز الواجب ، ولكنها بمعنى أسمى ، هي ما يجاوز الواجب . فنطلق اسم فضائل على العفة والاعتدال والعدل ، ونسمي فضائل القرى والسخاء والإحسان ، عندما يتجاوز حدود الواجب الضيقة .

٤ - الخير :

إنّ الذين يجعلون التحلّي كلّ متضمناً في كلمة (الواجب) يوحّدون الحدّ الأدنى بالحدّ الأعلى . ولكن الاعتراف بوجود ما " فوق الواجب " والذي يسمّى " خيراً " لا ينحدر بالمثل الأخلاقي الأعلى ، بل يرقى به ، ويفسّح المجال دوماً أمام مزيد من الابتكار والتكامل في دنيا الأخلاق .

فتمييز الواجب عن الخير على هذا النحو ، تمييزاً مقابلاً يفصل المسؤولية الحقيقية عن المسؤولية الأخلاقية . فالمسؤولية هي صفة من يجب عليه أن " يجيب " عن أفعاله ، أي أن يعترف بها بوصفها من صنعه ، وأنّه يتحمّل نتائجها . والمسؤولية تلازم معنى الفعل المعزو إلى الفاعل الواعي الحرّ . وهي مسؤولية أخلاقية عندما تتناول الأفعال من حيث تحقّقها على صعيد القرار الإرادي الداخلي أولاً ، فتجعل المرء مسؤولاً أمام وجدانه ، ومن حيث تحقّقها الخارجي ثانياً فتجعل المرء مسؤولاً أمام المجتمع .

والسلوك المسؤول في الحالين ، سلوك يرتبط بالنية ؛ والنية هي أعمق حامل قيمي في العمل الأخلاقي والعمل الحقوقي على حد سواء . والنية هي سمة اختيار بين القيمة وضدها ، سمة ترجيح اتجاه الفعل شطر ما يحقق تعاون البشر وتأزرهم في تحقيق إنسانيتهم ، وهذا هو الخير الأمثل ، أو المثل الأخلاقي الأعلى .

فالعمل الأخلاقي إذن ، هو عمل متكامل في إطار الهدف الأسمى بأبعاده الثلاثة الأساسية (الواجب والفضيلة والخير) لبناء الشخصية الأخلاقية السوية الواعية . وهذه القيم على الرغم من تفصيلاتها ، فهي متداخلة فيما بينها ومتكاملة بما تنطوي عليه من قيم فرعية تعبّر عنها مفهوماً وممارسة ، بحيث لا يمكن الفصل فيما بينها ، أو تفضيل إحداها عن الأخرى . وهذا ما يجب أن تأخذ به التربية الأخلاقية .

تاسعاً- طرائق التربية الأخلاقية

يعدّ النموّ الأخلاقي ، وفق نظرية التعلّم الاجتماعي ، عملية تراكم للمعلومات والمعايير الاجتماعية والأخلاقية المكتسبة ، ولذلك فإنّ اكتساب القيم الأخلاقية والسلوك الأخلاقي ، لا يختلف اختلافاً جوهرياً عن اكتساب أيّ نوع من أنواع السلوك الأخرى ، كونه تعلّماً متدرّجاً من الطفولة وحتى النضج والبلوغ .

فالفرد يتعلّم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حيّة ، ولا سيّما إذا ما اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج معزّزة ، الأمر الذي يُعطي أهمية خاصة لدور المحيطين بالطفل / الفرد ، في تشكيل السلوك الأخلاقي المطلوب ، سواء كان ذلك بطريقة التلقين أو بالحدس والملاحظة أو بالممارسة الفعّالة .

١- الطريقة التلقينية :

تنطلق الطريقة التلقينية من أنّ الأخلاق لها وجود واقعيّ مؤلّف من منظومة من القيم الخارجيّة ينبغي استدخالها إلى الوعي ليتمّ تكيفه مع السلوك المطلوب منه .

وتبدأ عملية تلقين الأخلاق مع الأطفال منذ نعومة أظفارهم عن طريق الترويض، في البيت ثم في المدرسة ، وتستمر إلى أن تكتمل وتستقر عندما يصبح الشخص قادراً على فهم مسؤوليات الأفعال التي تفرض عليه عن طريق دروس الأخلاق (النظرية والعملية) والتي يقصد منها قلب سلوكه الناجم عن محرض خارجي ، إلى سلوك ذاتي مستقل ، وذلك بربطه بمجموعة من المعاني كالواجب والخير ، يمكنه أن يدرجها بفكره (أربير ، ١٩٨٣ ، ٦٦٦) . وبذلك يكون دور هذه الطريقة التلقينية في تربية الأخلاق ، هو خلق طبيعة ثنائية (طبيعية روحانية ، وطبيعية اجتماعية) قد لا تنطبق تماماً مع طبيعة الشخص الأصلية ، لأنها تخضع لقواعد خارجية .

ولذلك يرى / جان بياحه / أنه يستحيل تزويد الطفل / الفرد بالقيم الخلقية من دون الاستعانة بالتلقين ، وأن سلطة الراشدين ضرورية للقيام بهذا التلقين ، إذ لكل مجتمع طراز من الحياة ومجموعة من القواعد ، لا بد أن يدرّب عليها الطفل وأن يزود بالمثل العليا ليقنّدي بها .

ولكن دور السلطة الملقنة يبقى قليل الفاعلية عندما تكتفي بالأقوال من دون الأفعال . ومع ذلك تبقى الطريقة التلقينية ذات تأثير محدود في تكوين الوعي الأخلاقي، فهي تمدّ الناشئ بقواعد أخلاقية خارجية قد تجعله يقلدها ، ولكنها قد لا تصل به إلى الارتقاء الأخلاقي الذي يتجاوز التقاليد ، وقد يقف مفعولها عند تحفيظ بعض الشعائر الأخلاقية ، وبذلك تبقى الأخلاق الملقنة خارجياً من دون أن تتحد بشخصية متعلمها ، ولم تصبح طبعاً ثانياً فيه . وقد ينشأ عن ذلك صراع وتمرد على السلطة الملقنة يأخذ أشكالاً مختلفة ، كالرياء والكذب والخبث . ولذلك يتجه الرأي التربوي إلى الاعتدال في الترويض والتلقين ، لمساعدة الناشئ على أن يكون بنفسه القواعد الأخلاقية التي تساعد في التكيف الاجتماعي والشعور بالمسؤولية (العيسوي ، ١٩٨٥ ، ٢١٣) . ويركّز هنا على دور الثقافة عموماً والثقافة الخلقية خصوصاً ، حيث من غير الممكن إبعاد أي أثر للترغية التلقينية وإرادة الآخرين عن الثقافة الخلقية .

فسلطة الراشد لا غنى عنها عند تبشير الحياة الخلقية عند الطفل ، لأن لكل مجتمع طرازاً من الحياة ، ومجموعة من القواعد لا بد أن يدرّب عليها الطفل / الناشئ. ثم أن هذه السلطة ضرورية لأنها تجسّد مثله الأعلى ، الذي يُقدّم له براهين تشهد بأن هذا المثل الأعلى يمكن بلوغه وتحقيقه .

وقيمة الراشد في نظر الطفل ، هي بمقدار ما تتجسّد فيه قاعدة كلّ أخلاق ، ومع ذلك فالزرعة التلقينية لا يمكن أن تكفي حقاً لتكوين وعي أخلاقي ، وهي لا تعدو أن تكون أخلاقاً غير ذاتية ، وخضوعاً لقواعد خارجية ليست مفهومة دوماً (المراسي ، ٢٠٠٢ ، ١٢٧) . وإذا كانت الطريقة التلقينية قد استطاعت أن تعمّر طويلاً في التربية الأخلاقية ، فذلك لأنها استطاعت أن تؤثر عن طريق القدوة بصورة خاصة ، وبفضل ذلك النوع من العدوى العاطفية التي تنبثق ممّن يتّخذ مثلاً يحتذى .

لكنّ الطريقة التلقينية للأخلاق لم تُعد ملائمة مع الحاجات المتنامية والمتغيرة للمجتمع الحاضر ، ولا تستطيع التربية التلقينية أن تحتفظ بشأها ، إلّا إذا جعلت قانونها وشرعتها باتجاه مقصود نحو تغيير زرعة الاعتماد على الآخرين ، إلى زرعة استقلالية ذاتية لا يكون هدفها المضي بالترويض إلى أبعد من حدود الطبيعة ، وضمان خضوع وعي الطفل / الشاب للقواعد القديمة بأيّ مَن ، بل ينبغي أن يكون ذلك الهدف ، مساعدة هذا الوعي الناشئ إلى أن يكون بنفسه القواعد الأخلاقية التي تسمح له بالتكيف مع الحياة الاجتماعية المقبلة . وبدلاً من أن تحارب نزعات الاستقلال الذاتي لدى الناشئة ، عليها أن تيسّر لها ، عندما تظهر ، سبل التفتح الطبيعي (أوبر ، ١٩٨٣ ، ٦٧٢) . وهي تتّجه بذلك عندما تولّد الشعور بالمسؤولية الداخلية ، لأنّ مبدأ الأخلاق الحقّة هو أن يكون المرء مسؤولاً عن أفعاله ، أمام نفسه بالدرجة الأولى .

وتمارس الطريقة التلقينية من قبل الراشدين في الأسرة والمدرسة ، حيث يعلم الطفل / الناشئ قواعد السلوك الأخلاقي ويدرب عليه ، مع زيادة الاعتماد على شرح تلك القواعد وتبويبها ، إلى أن يستوعب مسؤوليات الأفعال الأخلاقية في المجتمع ، ويأخذ دوره في الحياة الأخلاقية المتمثلة في الواجب والفضيلة والضمير .

٢- الطريقة الحدسية :

تعتمد هذه الطريقة على فاعلية الطفل ، فلا يكون تدخل الراشد (المربي / المعلم) تدخلاً مباشراً ؛ وإذا كان ثمة حاجة للتدخل ، فيكون بالقدر اللازم لتوجيه الطفل / الناشئ وتقليل النصح له . ويتناقص تدخل الراشد وتأثيره تدريجياً كلما ازدادت قدرة الطفل على إدراك الواقع المحيط ، وتصور الغاية المطلوبة والتي هي غايته ومعرفة وسائل بلوغ هذه الغاية.

ولذلك تأخذ الطريقة الحدسية الاتجاه المناقض تماماً للطريقة التلقينية ، حيث تنقضي الطريقة الحدسية بطبيعة الطفل ثقة مطلقة ، فتفسح له المجال للنمو نمواً عضوياً خالصاً، انطلاقاً من الاقتناع بأن تلك الطبيعة ستصل بنفسها ، إن لم يكتبها أو يشوهها تأثير الراشدين إلى التفتح الأخلاقي الكامل ، وهي تقترب من الزعة الحدسية في مجال الفكر والفعل .

ولكن ثمة اعتراضات (انتقادات) وجهت إلى الطريقة الحدسية في تربية الأخلاق ، ومن أبرزها : (أوبير ، ١٩٨٣ ، ص ٦٧٤)

أ- عدم ملاءمتها للنظام الاجتماعي ، أي الظروف المصاحبة لحياة أي نظام اجتماعي على وجه الإطلاق ؛ فكل حياة تفترض حداً أدنى من الإتياع ، ولا يمكن أن تتلاءم مع تربية لا تؤدي إلى تحقيق هذا الحد الأدنى ، بل لا يبحث عنه البتة .

ب- فنّ التربية الحرّة في الطريقة الحدسيّة ، تُوفّر أيسر السبل لحدوث جميع
مزلق التّزعة الفردية .

ت- اعتماد هذه الطريقة على الولادة العفوية لروح الجماعة ، ولعاطفة الإلزام
الخُلقي ، غير أنّ التجربة أثبتت أنّ الحسّ الاجتماعي والخُلقي، لم يكن
ليتجاوز القدر اللازم لتنظيم الألعاب الجماعية .

يلاحظ أنّ الطريقة الحدسيّة في التربية الخُلقية ، تنطلق من مذهب / جان جاك
روسو/ في التربية الطبيعيّة ، والذي أحدث ثورة في عالم التربية ، في نهاية القرن الثامن
عشر . ولهذا كان معاصروه وتلامذته من أوائل الذين أخذوا بالطريقة الحدسيّة في
التربية الأخلاقية ، لأنّ التربية الطبيعيّة عند / روسو / ترى أنّ التربية ليست إعداداً
للحياة ، بل الحياة ذاتها ، كما أنّ التربية ليست أسلوباً للتدخل بل الاعتراف بنموّ
الطفل العفوي وتسهيله .

٣- الطريقة الفعّالة :

تنطلق هذه الطريقة من مبدأ أنّ الحياة الاجتماعية نفسها ، ينبغي أن تكون المجال
الذي يتمّ من خلاله بناء القواعد الأخلاقية ؛ فالحياة الاجتماعية هي التي تستجيب
لميول الطفل / الناشئ وإمكاناته ، في كلّ مرحلة من مراحل النموّ .

إنّ الفارق بين الطريقة الحدسيّة التي تأخذ بها التربية الحرّة ، وبين الطريقة الفعّالة،
هو أنّ الأولى تترك الطفل أسير طبيعته الخاصّة ، بينما تستهدف الثانية خلق الحرّة
الحقيقيّة (الحقّة) فيه . ولهذا تدعّ الطريقة الأولى (الحدسيّة) الوعي مغفلاً سلبياً ، في
حين أنّ الطريق الثانية (الفعّالة) تستلزم إرادة خلق الذات والاختيار بين إمكانيات عدّة .

ومن جهة أخرى ، تتناقض الطريقة الفعّالة مع الطريقة التأقينيّة / التقليديّة من
حيث الجهد الذي يقوم به الطفل / الناشئ ، والذي يلائم اهتماماته النفسيّة .
فالطريقة الفعّالة لا تتجاوز تلك الاهتمامات ، ولا تستند إلى شيء خارجها ، بل

تظلّ في اتجاه قدرات الطفل العميقة ؛ وهي لا تتطلّب تدخّل الراشد إلاّ بالقدر اللازم لتوجيهه ، ووضع نموذج أمامه يحتذيه (أوبر ، ١٩٨٣ ، ٦٨٧) .

فالحياة الاجتماعية التي تستجيب لاهتمامات الطفل ، تسمح له أن يكتشف حقائق خلقية جديدة من التعاون والتضامن ، والشعور بالعدالة والمساواة ، وفي ذلك تلقي الطرائق الفعّالة في التربية الأخلاقية مع الطرائق الفعّالة في التربية الاجتماعية وتكمّلها ، ويتعلّم الأطفال عن طريق العمل الجماعي والتجربة ، الشعور بالمسؤولية والخضوع للقوانين المستندة إلى المحاكاة الشخصية والجماعية .

فعن طريق الحياة الاجتماعية يجب أن يتمّ بناء القواعد الأخلاقية ، والحياة الاجتماعية في كلّ مرحلة من مراحل العمر ، هي الحياة التي تنصف بالشمول والتماسك بما يتناسب مع إمكانيات الفرد واهتماماته النفسية . فالسلوك الأخلاقي هنا ، يعتمد بدرجة رئيسة ، على مبادئ ذاتية شاملة وموضوعية وثابتة ، كما أنّ الفرد يحاسب نفسه بنفسه ، ويعمد — أحياناً — إلى مخالفة القانون إذا تعارض مع مبادئه الخلقية ، ويبدو في سلوكه وتعامله مع الآخرين ، عادلاً حقاً وحكيماً ، لا تتأثر في قراراته الظروف الآنية التي يمرّ بها ، فيرى ما يراه الآخرون ويعامل الواحد منهم لذاته ، ودون النظر إلى الخلفيات الأخرى (الثقافية والجغرافية المختلفة) .

٤ — طريقة النشاط الذاتي :

تمّة من ينادي بأن تترك الحرية للطفل في تكوين السلوك الخلقية . وترى هذه الطريقة أنّ تكوين القيم عند الطفل يتحقّق من خلال أنشطته الذاتية التي يمارس فيها الأعمال الأخلاقية ؛ وفي هذه الطريقة لا يتدخّل الوالدان والمربون إلاّ بالقدر اللازم لتوجيه الطفل ، وقيادته ونصحه . ويتناقض تأثير هذا التدخّل بالتدريج كلّما ازدادت قدرة الطفل على إدراك القيم وممارسة السلوك . فالتعلّم الأخلاقي بهذه الطريقة ، يتناسب مع مستوى إدراك الطفل ومع مستوى حياته النفسية ، ممّا يجعل النتائج أفضل

من طرائق التلقين التي تعجز - في معظم الأحيان - عن التوصل إلى تفضيل ما تعلمه الطفل ، على قدر مداركه وحسب اهتماماته ؛ فتبقى المعلومات الأخلاقية غامضة لا تفهم أسبابها ونتائجها ، ولا تدخل في حياة الطفل ومكتسباته الشخصية . (حمدان ، ٢٠٠٠ ، ١٣٧) وهذا يتطلب مساعدة الطفل في تكوين القواعد الأخلاقية ، من خلال تقديم المعلومات المبسطة والمنظمة ، المدعومة بالبراهين والمبررات العلمية المقنعة .

ولكن المنادين بهذه الطريقة يتجاهلون أمرين أساسيين ، يتعلق الأمر الأول بعدم الخبرة الكافية الضرورية حتى يعتمد الطفل على نفسه ، في تكوين سلوكه الخلفي . ويتعلق الأمر الثاني بعدم قدرة الطفل على حماية نفسه من أي خطر أو أذى .

٥- طريقة المثل الصالح :

وتتم هذه الطريقة من خلال تقديم القدوة الحسنة للأطفال ، التي تمثل السلوك الأخلاقي المطلوب ، سواء عن تقديم صفات هذه القدوة ، أو تقديم أفعالها وسلوكاتها ، وذلك على النحو التالي : (زاهر ، ١٩٩٦ ، ٧٤)

أ- تقديم القدوة : ويتم ذلك بصورة مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار ، على اعتبار أن سلوك الكبار هو سلوك مثالي . وإما بصورة غير مباشرة كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي أو الحاضر ، عن منجزات رائعة لشخصيات تستحق أن تحتذى ، لأنها صادرة عن قيم مثالية .

ب- الإقناع : ويتم ذلك بعرض الحجج والأسانيد والبراهين التي لا يستطيع المستمع إليها إلا أن يتمثل راضياً ، ما يقال له أو ما يقرأ . وغالباً ما تحاول هذه المسوغات تحطيم فكرة مغايرة أو رأي مضاد .

ج- اللجوء إلى ضمير الفرد : وذلك على افتراض أن في أعماق كل فرد صوتاً يمنعه من اقتراف الشرّ أو ارتكاب الخطأ ، ولا بدّ من الكشف عن هذا الصوت ليكون منبهاً للشخص في أقواله وأفعاله .

وأخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّه على الرغم من تعدّد المؤسسات التربوية التي تُعنى بمهمّة التربية ، فإنّ للأسرة والمدرسة الدور الأهمّ في التربية الأخلاقية ، وإن كانت ثمة اختلافات بين أساليب الأسر أو الأساليب المدرسية في تكوين القيم الأخلاقية والمثل العليا التي تتولّى غرسها لدى الناشئة . فالحكم الأخلاقي هو نتاج المرحلة التربوية / التعليمية في البيت والمدرسة ، أكثر من أية عوامل أخرى ، لأنّ الحكم الأخلاقي يرتبط ارتباطاً موجّباً بمضمون التربية التي يتلقاها الفرد ، وأساليب تعليم هذه المضمونات .